



**TESIS DOCTORAL**

**CONCEPCIONES Y PRÁCTICAS DE LOS DIRECTORES DE CORO: EL  
ENSAYO CORAL COMO ESCENARIO DE ENSEÑANZA—APRENDIZAJE**

Autora:

M<sup>a</sup> Maravillas Corbalán Abellán

Directores:

Juan Ignacio Pozo Municio y  
María del Puy Pérez-Echeverría

Junio 2017



**Concepciones y prácticas de los directores  
de coro: el ensayo coral como escenario de  
enseñanza–aprendizaje**

**M<sup>a</sup> Maravillas Corbalán Abellán**

Facultad de Psicología  
Departamento de Psicología Básica  
Universidad Autónoma de Madrid

Programa de doctorado en desarrollo  
psicológico, aprendizaje  
y educación:  
perspectivas contemporáneas

Junio, 2017

Esta Tesis Doctoral se enmarca en el Proyecto I + D “*Concepciones y usos de las representaciones externas en el aprendizaje y la enseñanza*”, subvencionado por la Dirección General de Investigación de Ministerio de Economía y competitividad, a través del Plan Estatal de Investigación Científica y Técnica y de Innovación 2013/2016, (EDU2013-47593-C2-1-P.)





*A mi hija, Mara Wen*



## ÍNDICE

<i>Introducción</i>	xiii
<i>Agradecimientos</i>	xvii
<i>Resumen</i>	xix
<i>Abstract</i>	xxi

### SECCIÓN PRIMERA. ANTECEDENTES TEÓRICOS Y OBJETIVOS GENERALES

<b>Capítulo 1. La música coral y las agrupaciones vocales</b>	<b>1</b>
1.1 La agrupación vocal o coro	1
1.2 Ámbitos de investigación sobre agrupaciones vocales	2
1.3 Orígenes del movimiento coral en Europa	3
1.4 El movimiento coral en España desde el siglo XIX hasta nuestros días	6
1.4.1 Siglo XIX: las sociedades corales y los orfeones	6
1.4.2 El movimiento coral entre 1900 y 1990	9
1.4.3 El movimiento coral en España desde 1990 hasta nuestros días	10
1.5 Las agrupaciones corales según su tipología vocal y profesional	14
1.5.1 Tipologías vocales	14
1.5.1.1 Coros infantiles y juveniles	14
1.5.1.2 Coros de adultos	15
1.5.2 Tipologías profesionales	16
1.5.2.1 Coros no profesionales o amateurs	16
1.5.2.2 Coros semi-profesionales	17
1.5.2.3 Coros profesionales	17

<b>Capítulo 2. El ensayo coral como contexto de enseñanza-aprendizaje</b>	<b>19</b>
2.1 Contextos formales, no formales e informales en el aprendizaje musical	20
2.2 El ensayo coral como contexto no formal de educación musical. Relación con los contextos formal e informal	23
2.2.1 Semejanzas con el aprendizaje formal	24
2.2.2 Semejanzas con el aprendizaje informal	25
2.2.3 El ensayo coral como contexto no formal	26
2.2.4 Algunas iniciativas corales entre lo formal y lo no formal	27
2.3 El director como intérprete y como agente de aprendizaje musical en el coro amateur	30
2.3.1 La condición docente en la dirección coral	31
2.3.2 La edad de los cantores	33
2.3.3 Los años de experiencia en la dirección coral	33
 <b>Capítulo 3. Las concepciones del aprendizaje y la enseñanza de la música</b>	 <b>37</b>
3.1 La dirección coral en relación con las concepciones del aprendizaje y de la enseñanza de la música	37
3.2 Enfoques en el estudio de las concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza de la música	39
3.2.1 Estudios sobre creencias epistemológicas	39
3.2.2 Estudios fenomenográficos	41
3.2.3 Teorías implícitas	44
3.2.3.1 Naturaleza diferencial de las representaciones implícitas frente a las explícitas	45
3.2.3.2 Las representaciones implícitas como teorías	46
3.2.3.3 Las Teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza de la música	49
3.2.3.3.1 Teoría directa	51
3.2.3.3.2 Teoría interpretativa	51

3.2.3.3.3 Teoría constructiva	51
3.2.3.4 El cambio de las representaciones implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza	52
3.2.3.5 Investigaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de la música como Teorías implícitas	53
<b>Capítulo 4. Representaciones externas, Sistemas externos de representación y Representaciones internas en música</b>	<b>57</b>
4.1 Representaciones externas y Sistemas externos de representación (SER)	57
4.2 Sistemas externos de representación en música: la notación musical	59
4.3 Niveles de comprensión de las partituras	65
4.4 El uso de representaciones externas como apoyo a la partitura en el contexto coral	67
4.5 Representaciones internas de la música vocal	70
4.5.1 La representación auditiva	70
4.5.2 La representación motriz propioceptiva (vocal o muscular)	71
<b>Objetivos generales de la tesis doctoral</b>	<b>73</b>
<b>SECCIÓN SEGUNDA. ESTUDIOS EMPÍRICOS</b>	
<b>Introducción a la Sección empírica</b>	<b>75</b>
<b>Capítulo 5. Estudio 1. Concepciones de los directores de coro acerca del aprendizaje de obras corales</b>	<b>77</b>
5.1 Objetivos	78
5.2 Método	78
5.2.1 Participantes	78
5.2.2 Tareas y procedimiento	79
5.2.2.1 Tareas	79

5.2.2.2 Procedimiento	81
5.2.3 Análisis	81
5.3 Resultados	95
5.3.1 Aprendizajes que promueven los directores de coro en el ensayo	95
5.3.2 Perfiles de director de coro	98
5.3.2.1 Tradicional	102
5.3.2.2 Centrado en lectura	103
5.3.2.3 Centrado en aprendizaje y representación	103
5.3.3 Relación entre perfiles y tipos de director	104
5.3.4 Relaciones entre categorías del aprendizaje y tipos de director	106
5.4 Conclusiones y discusión	108
 <b>Capítulo 6. Estudio 2. Análisis de la práctica de dos directores de coro, (perfiles directo-interpretativo e interpretativo-constructivo)</b>	 119
6.1 Objetivos	119
6.2 Método	120
6.2.1 Participantes	120
6.2.2.1 Participante A	121
6.2.2.2 Participante B	122
6.2.2 Tareas y procedimiento	123
6.2.3 Diseño y análisis	124
6.3 Resultados	134
6.3.1 Macroanálisis 1. Descripción global de los ensayos correspondientes a los participantes A y B	134
6.3.1.1 Ensayo de la participante A	134
6.3.1.2 Ensayo del participante B	141

6.3.2	Macroanálisis 2. Frecuencias comparadas de las categorías del Sistema de análisis	148
6.3.3	Microanálisis A. Descripción en profundidad del episodio número 4 de la participante A	185
6.3.4	Microanálisis B. Descripción en profundidad del episodio número 3 del participante B	200
6.4	Conclusiones	215
6.4.1	Dos modelos de ensayo coral como escenario de aprendizaje	214
6.4.2	Comparación de los perfiles según concepciones	216
6.4.2.1	Las actividades típicas en ambos perfiles	217
6.4.2.2	Los resultados en ambos perfiles	218
6.4.2.3	Los procesos en ambos perfiles	219
6.4.2.4	Las acciones y condiciones en ambos perfiles	220
6.4.3	La coherencia entre las concepciones sobre el aprendizaje y la práctica de dirección coral	225
6.4.3.1	Participante A	225
6.4.3.2	Participante B	227

## **SECCIÓN TERCERA: SÍNTESIS Y CONCLUSIONES**

<b>Capítulo 7. Conclusiones generales y discusión</b>	<b>233</b>
7.1 El Sistema de análisis de la práctica instrumental (SAPIL) como herramienta para la descripción del ensayo coral: adecuación y aportaciones	233
7.2 Conclusiones generales del Estudio 1	235
7.3 Conclusiones generales del Estudio 2	236
7.4 Implicaciones generales y discusión	237
7.4.1 Idiosincrasia del ensayo coral en los estudios sobre Teorías implícitas	237
7.4.2 Reflexiones e implicaciones para los directores de coro y para el aprendizaje musical	241
7.4.3 Los directores docentes no expertos en relación con las	

	Teorías implícitas	246
7.5	Limitaciones y líneas de investigación futuras	248
	<b>Referencias</b>	251
	<b>Anexos</b>	263
Anexo 1	Sistema de análisis de las prácticas de aprendizaje / enseñanza en la música instrumental -SAPIL-	265
Anexo 2	Cuestionario para directores de coro (Estudio 1)	295
Anexo 3	Entrevista inicial, análisis de la práctica (Estudio2)	303
Anexo 4	Entrevista posterior, análisis de la práctica (Estudio2)	307
Anexo 5	Eva Ugalde: Partitura de <i>Kamelia Hostoen Dizdira</i>	311
Anexo 6	Adriano Banchieri: partitura de <i>Capricciata a 3 voci</i>	319
Anexo 7	Autor participante: <i>Preposiciones</i>	323
Anexo 8	Episodios del 1er. ensayo de la participante A	327
Anexo 9	Episodios del 1er. ensayo del participante B	337
Anexo 10	Glosario de términos musicales	345
Anexo 11	Consentimiento informado y autorización sobre imagen de menores	349



## Introducción

Esta tesis doctoral tuvo su origen en una serie de inquietudes que fueron surgiendo tanto a lo largo de mi formación como de mi carrera profesional. Mientras terminaba mis estudios superiores de música en el conservatorio, cursé la licenciatura en psicología. En aquel momento me di cuenta de algunas claves en la formación de un músico: la importancia del desarrollo auditivo en relación con las diferentes formas en que se accede al aprendizaje musical. Dicho desarrollo auditivo había sido, por cierto, en mi propia práctica, algo lúdico y motivador, y adquirido en gran parte por aprendizaje informal.

Esto supuso el comienzo de una inquietud pedagógica que se reflejó en algún breve artículo en la prensa especializada en Música (Corbalán, 1988). Asimismo, comencé a asistir a múltiples cursos y congresos dentro y fuera de España sobre distintas metodologías de enseñanza y aprendizaje de la música.

Al terminar mi formación superior, di inicio a mi carrera profesional trabajando como profesora de solfeo, iniciación musical y piano en varios conservatorios elementales y profesionales, a la vez que se me propuso impartir numerosos cursos de formación pedagógica a profesores de conservatorio y maestros especialistas en música. Eran los años en que la LOGSE quería romper los moldes educativos anteriores. En aquel momento mi contacto con la actividad coral era sólo esporádico, como pianista acompañante y cantora ocasional.

Impulsada por mi interés en el desarrollo auditivo del músico y la atracción que sentía por la música coral, a partir del año 1990 comencé a estudiar *Dirección Coral*, tanto en España, sobre todo en Cataluña, como a través de estancias, algunas becas, en Suecia, Alemania y Luxemburgo, con maestros como Mireia Barrera, Nuria Fernández, Gabriel Baltes, Pierre Cao, Martin Schmidt y Eric Ericsson. Después creé y dirigí un coro de cámara (grupo vocal Talea) y fui también cantora y pianista con diferentes coros, entre los que cabe destacar VokalArs, coro femenino formado principalmente por directoras de coro. Todo aquello fue sucediendo a la vez que se me encargó impartir la asignatura de *Pedagogía Musical* en los conservatorios superiores de Las Palmas de Gran Canaria y Zaragoza, sucesivamente y, poco después, la asignatura *Entrenamiento Auditivo* en el *Curso de Dirección de Coro* de la Universidad Carlos III de Madrid, entre 1997 y 2005.

Fue especialmente en el trabajo con estos músicos ya profesionales, cuando me percaté de dos hechos que tienen que ver con el propósito último de esta tesis (véanse los Objetivos Generales). El primero fue la dificultad que tenían bastantes de los instrumentistas, compositores, cantantes y directores a los que daba clase, para representar auditivamente lo que tocaban, lo que leían en la partitura o lo que querían hacer sonar y viceversa: la dificultad para representar mediante la notación lo que escuchaban, o alguna pieza musical que ya conocían, a pesar de que todos ellos eran avezados intérpretes y lectores de partituras.

Me di cuenta de que se daba con mucha frecuencia un desequilibrio entre los distintos *modos de representación* musical: auditivo, visual, corporal-gestual, propioceptivo y conceptual (véase Capítulo 4). Me pregunté a qué se debería esa insuficiente eficiencia en el “pensamiento musical” después de tantos años de carrera y si, probablemente, estaría relacionada con el modo en que habían aprendido música.

Mi formación a través de la licenciatura en psicología, me había hecho reflexionar acerca de la importancia de simultanear distintos modos de representación en el aprendizaje tanto de conceptos como de procedimientos, después de haber leído a autores como Jerome Bruner.

Desde 1995 mi docencia se desarrolla en la Universidad Autónoma (departamento de Música) y, en los últimos quince años, se ha centrado en la formación vocal y auditiva de maestros y profesores de secundaria. También impartí durante algún tiempo dos materias de libre configuración -que tuve la oportunidad de crear-relacionadas con aspectos evolutivos y cognitivos de la música (*Desarrollo del comportamiento musical* y *Música y Psicología*). En esta misma universidad inicié mis estudios de doctorado en el programa de Música, cuya primera etapa en el plan regulado por el RD 778/1998 culminó en 2005 con un trabajo de investigación titulado *Aproximación empírica al problema de la representación en música*, en el que se probó el uso de diferentes modos de representación por parte de estudiantes de piano en relación con la memorización de la *Invención n°2 (Invenciones y Sinfonías)* de J.S. Bach (Corbalán, 2010), y que fue dirigido por el profesor José Luis Linaza.

Una serie de circunstancias laborales y familiares, especialmente la compleja y larga tramitación de la adopción de mi hija en China, hicieron que transcurrieran unos años hasta que por fin pudiera abordar el comienzo de esta tesis doctoral. Cuando por fin lo hice, decidí que, si tan largo había sido el camino, ya no había prisa y ésta sólo

podría ser una tesis con sentido, que aunara mis verdaderas inquietudes y que tratara de ser útil para otros.

Con una actitud no sé si algo temeraria en aquel momento, decidí acercarme al *Grupo de Investigación en Adquisición del Conocimiento Musical* (GIACM), y me entrevisté con sus responsables, Juan Ignacio Pozo y M<sup>a</sup> del Puy Pérez-Echeverría, hoy mis directores de tesis. Empecé a asistir a las reuniones del Seminario donde encontré un grupo de músicos y psicólogos que se hicieron eco de mi inquietud y me animaron a transformar en investigación aquellas experiencias e interrogantes acumuladas durante años. Ya que el camino iba a ser complejo, decidí enfocarlo en el terreno musical que me apasionaba, la dirección coral, aunándolo con mis inquietudes como docente en el terreno del aprendizaje musical. A partir de ahí recapitulé las preguntas que me había ido haciendo como cantora (enfrente de un director<sup>1</sup>) y como directora, y que se resumen en las siguientes:

- ¿Se planifica el ensayo con criterios epistémicos, más allá de su mera organización en secciones?
- ¿Cómo abordan los directores el primer acercamiento del coro a las obras? ¿Parten siempre de la partitura, o utilizan otros sistemas o modos de representación?
- ¿Se comenta la obra con los cantores, se comparten impresiones sobre ella, antes de pasar a leerla y trabajarla técnicamente?
- ¿Se reflexiona con los cantores sobre las dificultades que presenta la obra y sobre posibles estrategias para resolverlas?
- ¿Se resuelven las dificultades sólo a través de estrategias simples como la repetición mecánica de fragmentos, o esta se acompaña de procedimientos auditivos y vocales que se hacen conscientes con el coro?
- ¿Se emplean procesos complejos como la gestión de la atención, diferentes modos de representación de la música o formas sofisticadas de audición interna?
- ¿Intervienen criterios epistémicos en la selección de las obras o se consideran las obras un fin en sí mismas (de cara al concierto)?
- ¿Se reflexiona sobre el papel de la interacción director–cantores o entre cantores?

---

<sup>1</sup> En el presente documento se usa el masculino genérico como forma gramatical para referirse al conjunto de personas de uno u otro género, sin que ello presuponga ningún elemento discriminatorio hacia ninguno de ellos.

- ¿Qué papel juega la motivación en el ensayo: se considera que es una actividad voluntaria o que puede gestionarse?

Al conocer, la investigación que el GIACM llevaba a cabo sobre las concepciones como teorías implícitas (véase Capítulo 3) en relación con el aprendizaje de distintos instrumentos, encontré un lugar donde poder buscar respuestas a esas preguntas, lo que se concretó en el objetivo de estudiar las concepciones de aprendizaje del director de coro (véase Capítulo 5), una vez que pudiéramos observar el ensayo coral como un contexto de aprendizaje (véase Capítulo 2). Esto sucede desde el momento en que el director de coro pone en marcha un plan de acción en el ensayo que, en definitiva, se relaciona con sus representaciones sobre el aprendizaje, más o menos complejas o sofisticadas, aspecto que se estudia en la investigación sobre teorías implícitas.

En ese punto también tuvimos la necesidad de ver si había relación entre la teoría y la práctica de los directores de coro (véase Capítulo 6), la influencia de una sobre otra y los factores que podrían influir en el cambio representacional.

Esta tesis es, en última instancia, el resultado de una experiencia vital y profesional en la que se recogen las inquietudes, reflexiones y respuestas con que la investigación académica ha apoyado mi práctica profesional y viceversa.

## Agradecimientos

Esta tesis doctoral fue un proyecto individual que, sin embargo, no hubiera sido posible sin la ayuda y el apoyo de un buen número de personas.

Comenzaré por los profesionales de la Facultad de Psicología que han acompañado directamente la elaboración de esta tesis. En primer lugar, quiero dar las gracias a los profesores Juan Ignacio Pozo y Puy Pérez-Echeverría por haber aceptado dirigir este trabajo, por su confianza y, sobre todo, por su inmensa paciencia. A Nacho le agradezco especialmente su facilidad para adecuarse con la apropiada perspectiva, a todo lo que le he ido proponiendo a lo largo de estos años. A Puy, su rigor y su mirada crítica a la que poco a poco ha ido aunando la calidez y el apoyo necesarios para ayudarme a llegar al final de este trabajo, a pesar de las dificultades que han ido surgiendo.

En segundo lugar, a las personas que han pasado en distintos momentos por el Grupo de Investigación para la Adquisición del Conocimiento Musical (GIACM): Cristina Marín, Guadalupe López, Amalia Casas, José Antonio Torrado, Lucas Baño, Arancha González, Mónica Braga, Macarena Garesse o Esteban Algora. Gracias a todos por escucharme tantas veces y aportar sus sugerencias en esas sesiones en las que les mostraba mis tablas de datos llenas de números coloreados. Entre todos ellos quiero mostrar mi más especial agradecimiento a Amalia Casas cuya disponibilidad ha sido permanente, incluso en los momentos más difíciles para ella.

También quiero dar las gracias al profesor Nacho Montero, que atendió siempre amable y generosamente mis consultas metodológicas, así como a Belén Fernández y David Paniagua, estudiantes del Máster de Metodología que resolvieron en media hora todas las dudas estadísticas que yo había acumulado durante varios meses. Asimismo, agradezco a Rodolfo Bachler y a Oscar Lecuona que me dedicaran amablemente parte de su tiempo resolviendo mis dudas en relación con el software.

A otras personas relacionadas directa o indirectamente con la psicología les debo también sus sugerencias, sus diálogos y lecturas. A Jessica Phillips-Silver (Universidad de Georgetown en Washington) quien, siempre generosa, me facilitó el contacto directo con la Neuropsicología de la Música, primero aportándome información y después, siendo mi anfitriona en Montreal y Toronto, donde pude compartir una estancia tanto con ella como con los doctores Isabelle Peretz y Robert Zatorre, así como con su magnífico equipo de investigadores, participando con ellos en sus interesantes trabajos.

Aunque no es esa la línea de investigación en la que se ha desarrollado esta tesis, me ha proporcionado una interesante perspectiva para seguir investigando, especialmente en relación con las representaciones.

Quiero dar también las gracias a mis alumnos de tantos años y de tantos lugares, por conducirme hacia las preguntas que están en la base de esta tesis.

Agradezco muy especialmente a los participantes de esta investigación, tanto a los que son directores de prestigio internacional como a los recién incorporados al trabajo coral, su colaboración desinteresada respondiendo el cuestionario. Gracias también a todos aquellos que me permitieron grabar sus ensayos por su generosidad, su sinceridad y su confianza.

Gracias a Carla Villagrán por aceptar ayudarme en la edición de esta tesis en un plazo muy corto.

Me siento también muy afortunada por haber empezado a trabajar recientemente con el Coro Virgen Blanca, cuya dirección me encargaron tras la jubilación de Mijail Erman, y que está compuesto por un grupo de personas encantadoras, amantes de la mejor música que, además de haberse convertido en amigos, son mi laboratorio coral permanente.

En el ámbito personal, en primer lugar, quiero dedicar un especial reconocimiento a mi familia. A mis padres, por haberme impulsado a estudiar música desde edad muy temprana y por acompañarme y estimularme siempre en mi actividad musical. A mis hermanos, por cuidar de mi madre más que yo en estos últimos años, en especial a mi hermano Daniel y a Carmen, su mujer, que se han ocupado también de mi hija cada vez que se lo he pedido.

A muchos otros debo agradecer su ayuda con mi hija Mara Wen. Sin ellos no habría podido terminar este trabajo. Gracias a Elvira y Gustavo, Ana Belén y César, María José Ciller y Víctor, Dora, Fernando y María José, Lidia y Pablo, Alicia y Carlos, y a Ángel.

Por último, el mayor agradecimiento se lo debo a ella, a mi hija, que llegó a mi vida desde China a la vez que esta tesis doctoral y quien ha sido la feliz causa de que tardara en terminarla más de lo previsto. Mi querida niña, este verano por fin podremos compartir las vacaciones.

*lectura* -directo-interpretativo- y *Centrado en aprendizaje y representación* -interpretativo-constructivo-). Por último, se analiza la posible relación tanto de estos perfiles como de cada una de las categorías de aprendizaje encontradas con las diferentes condiciones dicotómicas del director, mediante Chi cuadrado y diversos estadísticos utilizando tanto análisis paramétrico como no paramétrico.

En el segundo estudio (Capítulo 6) analizamos en profundidad la práctica de dos directores de coros adolescentes, ambos docentes, que procedían del Estudio 1, en el cual pertenecían al perfil *Centrado en lectura* (directo-interpretativo) y al perfil *Centrado en aprendizaje y representación* (interpretativo-constructivo), respectivamente.

Analizamos en profundidad el primero de tres ensayos grabados y transcritos de cada director. Dicho análisis se realizó en tres fases: Macroanálisis 1 y 2, que incluyen la descripción y comparación cualitativas del ensayo de cada participante partiendo de la estadística descriptiva y Microanálisis de un episodio representativo del ensayo de cada participante. Este análisis dio como resultado dos perfiles, *directo-interpretativo* y *constructivo*, respectivamente, y nos permitió una descripción minuciosa de los perfiles encontrados, proporcionando una mayor riqueza de categorías y subcategorías de procesos y condiciones (la dimensión *cómo* del aprendizaje) respecto al Estudio 1. Asimismo, nos permitió comparar las concepciones de los directores con su práctica, contrastando lo que dicen con lo que hacen.

La tesis se cierra con las Conclusiones generales y su discusión, que se organizan de la siguiente manera: en primer lugar, una revisión de la herramienta utilizada para el análisis de categorías (el Sistema de análisis de la práctica instrumental) y su adecuación al contexto coral. A continuación, y a partir de las conclusiones de los dos estudios empíricos, se abordan las implicaciones generales que tienen estos resultados para el ensayo coral y para el aprendizaje musical en general. Por último, se reflexiona sobre algunas limitaciones y líneas futuras de investigación de esta tesis doctoral.

## Resumen

Esta tesis tiene como objetivo general explorar el ensayo coral como entorno de aprendizaje musical, estudiando el punto de vista del director de coro como agente de aprendizaje. A partir de este objetivo, se pretende analizar si algunos de los recursos y estrategias que se promueven específicamente en el ensayo coral, pueden ser eficaces en el aprendizaje musical en sus distintas facetas.

En la primera parte se presenta una revisión teórica que enlaza el fenómeno coral como hecho musical, social e histórico con su entidad como ámbito de aprendizaje. En el primer capítulo se describe la actividad coral y se realiza un breve recorrido histórico por la historia de las agrupaciones vocales que se concreta principalmente en Europa y en la España de los siglos XIX, XX y comienzo del XXI.

En el segundo, se contextualiza el ensayo coral como escenario de enseñanza/aprendizaje, relacionándolo con estudios sobre contextos formales, no formales e informales. Asimismo, se profundiza en los dos roles del director coral, el de intérprete y el de docente.

El tercer capítulo sitúa esta investigación en el marco teórico concreto en el que se desarrollará, las concepciones implícitas sobre la enseñanza–aprendizaje, revisando los distintos enfoques de estos estudios hasta llegar a aquel que considera las concepciones como teorías implícitas, haciendo especial referencia a los estudios de este ámbito centrados en la enseñanza y el aprendizaje de la música.

En el cuarto capítulo se abordan los conceptos de representación externa, sistemas externos de representación y representación interna y se revisan algunos estudios sobre las representaciones en la música y, más concretamente, sobre los tipos de representación que se emplean en el ensayo coral.

Después de exponer los objetivos generales de la tesis doctoral, se presenta la Sección empírica, centrada en los dos estudios que resumimos a continuación.

En el primer estudio (Capítulo 5) se analizan las respuestas de 41 directores de coro distribuidos en tres condiciones dicotómicas, docente/no docente; coro infantil/adulto y experiencia mayor o menor de 10 años. Mediante análisis de categorías se exploran *qué* aprendizajes promueven los directores en el ensayo (*resultados*) y *cómo* (*procesos y condiciones*), sus tipos y frecuencias. En segundo lugar, mediante análisis de conglomerados se establecen perfiles de directores relacionados con concepciones sobre teorías implícitas, obteniendo tres perfiles (*tradicional -directo-*, *Centrado en*



## **Abstract**

The main objective of this doctoral thesis is to explore the choral rehearsal as a musical learning environment by studying the role of the choir's conductor as a learning agent. It is from this objective that we intend to analyse if some of the resources and strategies that are specifically promoted during the choral rehearsal can be effective in any of the different dimensions of musical learning.

The first part of the document includes a theoretical revision that allows us to link the choral phenomenon as a musical, social and historical fact with the distinctive features that make it become a learning environment. The first chapter describes the choral activity by exploring the history of vocal groups, mainly in Europe and in Spain along the XIX and XX centuries as well as during the beginnings of the XXI century.

The second chapter gives us the context of choral rehearsal as a teaching-learning scenario, and relates it to the study of formal, no formal and informal contexts. At the same time, we thoroughly analyse the two roles of the choral conductor: as a performer and as a teacher.

The third chapter introduces the theoretical framework for the research by including an analysis on implicit concepts about the teaching-learning process. The revision of different approaches led us to those that consider concepts as implicit theories and focus on music teaching-learning processes.

Along chapter four, concepts as external representations, external representation systems and internal representations are studied, and publications about music representations, more specifically related to the different types of representations used in choral rehearsal are revised.

After presenting the general objectives, the Empirical Study is introduced. This is focused on two studies that are summarized below:

The first study analyses the answers of 41 choir conductors classified in three dichotomous conditions: teacher/not teacher, children's choir/adult's choir and an experience that goes longer or shorter than 10 years. By analysing these categories, we explore what kind of learning is promoted by conductors during the rehearsal (results) and how (processes and conditions) they do it, including its different types and frequencies. Secondly, conductors are profiled by using clusters according to their ideas about implicit theories, and as a result three profiles were obtained: (-traditional/direct-focused on reading, -direct/interpretative-, and focused on learning and representation -

interpretative/constructivist). Lastly, the possible relation between these profiles and each learning category was analysed. The learning categories were found according to the dichotomous conditions of conductors using Chi squared and other descriptive statistics as well as both, parametric and no-parametric analysis.

In chapter six, which compiles the Second Study, the practice of two different adolescents' choir conductors is thoroughly analysed. Both are teachers who participated in the First Study and belong respectively to the Focused on reading (direct/interpretative) and the Focused on learning and representation (interpretative/constructivist) profiles.

An in-depth analysis of the first of three recorded and transcribed rehearsals from each conductor was made. These analyses were divided in three phases: Macroanalyses 1 and 2, which include the description and qualitative comparison of the rehearsal of each participant beginning with the descriptive statistics; and, the Microanalysis of one representative episode of the rehearsal from each of them. These analyses resulted in two profiles: direct-interpretative and constructivist which allowed us to carefully describe the profiles that were found. It also provided with a greater diversity of categories and subcategories regarding processes and conditions (the "how" dimension of learning) than the ones mentioned in Study 1. It was also possible to compare conductors' concepts and practice, contrasting what they say with what they do.

This thesis is ended with a General Conclusions chapter and the findings discussion which are organized as follows: first, a revision of the tool used for analysing the categories (*System for Analysing the Practice of Instrumental Lessons -SAPIL-*) and its adaptation to the choral context. Then, and from the conclusions of the two empirical studies, the general implications of these results for the choral rehearsal and the general musical learning are discussed. Lastly, some limitations of this doctoral thesis are considered, as well as various possible future research projects.

## **SECCIÓN PRIMERA**

### **ANTECEDENTES TEÓRICOS Y OBJETIVOS GENERALES**



## Capítulo 1

### La música coral y las agrupaciones vocales

En este primer capítulo haremos un recorrido por los aspectos que se relacionan con el ensayo coral como entorno de trabajo del director de coro, para poder estudiar posteriormente sus concepciones y su práctica.

Comenzaremos por definir el concepto de *Agrupación vocal* o *Coro*. Dado que la perspectiva de este trabajo no es histórica, sino centrada en la psicología del aprendizaje, haremos sólo una breve reseña del origen histórico de la música coral y nos detendremos más en la historia del *movimiento coral* como fenómeno social y musicológico que nos permitirá llegar a situarnos adecuadamente en el ensayo coral no profesional como un entorno de aprendizaje. Desde esa perspectiva, nos acercaremos al significado y funciones de la dirección coral y su relación con el aprendizaje que se produce en el ensayo coral.

#### 1.1 La agrupación vocal o coro

Se denomina *Agrupación vocal* o *Coro* al conjunto de personas que cantan de manera coordinada, concertadas bien por sí mismas o por un director o directora.

Existe constancia de la existencia de agrupaciones corales con características bien diferenciadas en prácticamente todo el mundo (Burkholder, Grout y Paliska, 2015). Esta diversidad se corresponde además con funciones muy variadas para el canto: acompañar labores manuales, ritos vitales (como sucede en etnias africanas estudiados por John Blacking (1974) o Polo Vallejo (2004), entre otros), o ritos religiosos, como sucede en el cristianismo, dentro de la tradición occidental en la que se enmarca este trabajo.

Existe constancia de la existencia del canto coral en Occidente desde la civilización griega, aunque no se conservan documentos de la misma (Randel & Gago, 1997). Más tarde, en la Edad Media sólo se interpretaba el *canto llano* (las melodías tradicionales de la liturgia cristiana, a una voz y generalmente a cappella); la interpretación coral de la música religiosa se inició probablemente a comienzos del siglo XV, pero durante mucho tiempo la costumbre fue que la interpretara un cantante por cuerda (Randel & Gago, 1997). El Renacimiento se ha considerado la Edad de Oro de la Música coral polifónica. Fue en esta época cuando los compositores establecieron la distribución equilibrada de las voces. Durante los siglos XVI y XVII, la Reforma luterana tuvo como consecuencia el canto

colectivo de música coral y un enorme desarrollo compositivo de la misma (por ejemplo, Bach, Buxtehude y los grandes compositores barrocos europeos). Por otra parte, el Renacimiento, de inspiración italiana, había seguido los pasos precedentes de la *chanson* francesa (profana) y estimuló a los cantantes aficionados a interpretar madrigales y otras canciones que después se han interpretado de forma coral. Durante el Barroco, continuó produciéndose música coral, pero ésta perdió su preeminencia con el auge de la *ópera* y el *oratorio*, que incluían también números corales, pero donde predominaban las partes solistas.

En el siglo XVIII y a comienzos del XIX se reinterpreta el estilo compositivo coral en términos clásicos, como hace Haydn con el oratorio haendeliano, y se dan, además, importantes hitos en la música coral, como por ejemplo, la utilización que del coro hace Beethoven en su *Fantasía Coral* y en la *Novena Sinfonía*, que influyó en compositores posteriores, como Debussy, Holst o Ravel (Randel & Gago, 1997). En estos compositores encontramos innovaciones como la utilización del coro sin texto, complementando a la orquesta, o la sinfonía coral, entre otras. A partir del siglo XIX encontramos, la aparición de las sociedades corales como fenómeno relacionado con este trabajo, aspecto que se desarrollará en el apartado 1.3.

## 1.2 Ámbitos de investigación sobre las agrupaciones vocales

El fenómeno coral ha sido estudiado desde diferentes perspectivas. Los enfoques musicológico e interpretativo han sido los más comunes a nivel internacional en general, no así en nuestro país, como veremos a continuación. Otras perspectivas más actuales incluyen la psicología del aprendizaje y la sociología, como también se reflejará más adelante.

Desde el punto de vista musicológico, la música coral amateur ha sido y sigue siendo un fenómeno de masas que actúa sobre la cultura y la vida musical de diferentes poblaciones, por lo que en países como Inglaterra, Alemania y Francia se ha estudiado con gran interés histórico, según Aviñoa (1998), Fernández Herranz (2014) y Nagore Ferrer (1995). En España, como decíamos, son escasos los estudios desarrollados desde esta perspectiva. A pesar de que en el siglo XIX el movimiento coral era ya una realidad en nuestro país, como se verá en el apartado 1.3, sólo destacan los estudios publicados en los últimos treinta años. Fernández Herranz (2014) señala entre los principales a Aviñoa, 1985; Carbonell i Guberna, 1991, 2003; Costa Vázquez–Mariño, 1998; Ibarretxe, 2007;

Ibarretxe y Díaz, 2008; Labajo Valdés, 1987; Nagore Ferrer, 1991, 1995, 2001 y Torres Mulas, 1982, entre otros.

Aviñoa (1985) considera como posibles razones de este escaso interés, por una parte, el que se trate de una actividad colectiva y asociacionista, sin un protagonista definido y, por otra, la baja consideración de calidad que tuvieron hasta hace unos años los coros no profesionales por un malentendido respecto a la calidad del repertorio que interpretaban que, sin embargo, era muy diverso en estilos y géneros.

Veamos a continuación la idiosincrasia de las agrupaciones vocales y la evolución de sus principales características a lo largo de la historia moderna y contemporánea, tanto en Europa y Estados Unidos, como en España. Esto nos ayudará a contextualizar este fenómeno como un entorno para el aprendizaje.

### 1.3 Orígenes del movimiento coral en Europa

Como se ha señalado al comienzo de este capítulo, el canto coral como modelo musical comienza en las civilizaciones antiguas. Sin embargo, dado que la perspectiva de nuestro trabajo no es musicológica ni, por tanto, histórica, debemos partir del movimiento coral como fenómeno de agrupación social para poder, desde ahí, acercarnos a la perspectiva psicológica de aprendizaje que se produce en el ensayo coral.

Para ello necesitamos referirnos al canto coral o manifestación coral, como hecho ligado al movimiento de entidades corales que surge de la sociedad civil en el siglo XIX distinguiéndolo, tal como explica Carbonell i Guberna (2003), de los coros profesionales o semi-profesionales de los teatros estables y de las capillas religiosas, que son tipologías diferentes a estas sociedades corales, orfeones o coros. Sobre este punto volveremos en el punto 1.5.2.

El origen de los coros nacidos de la sociedad civil, según Wiltshire (2003), se encuentra en determinadas agrupaciones exclusivamente masculinas que surgen en Inglaterra en el siglo XVII como clubes de reunión en los que se cantaban *catches*<sup>1</sup> y más adelante, en el siglo XVIII, también *glees*,<sup>2</sup> más refinadas. Estas canciones eran conocidas por toda la población, aunque se cantaban en los *catch clubs*, dirigidos por un profesional,

---

<sup>1</sup> Canon a tres voces, a cappella, generalmente con textos de carácter ligero e incluso escatológico y que puede contener juegos de palabras.

<sup>2</sup> Composición para tres o más voces, generalmente masculinas y a cappella, muy populares en los siglos XVIII y XIX en Inglaterra. Tiene su origen en la fuente común en inglés antiguo que significa *entretenimiento, obra, diversión*. Era frecuente que tuviera una línea de *alto* líder, lo que denota la influencia de la Iglesia.

donde se bebía alcohol como requisito y se pagaba una cuota, además de existir un reglamento que incluía normas de asistencia y comportamiento con sanciones como beber cerveza en lugar de vino (Fernández, 2014).

Estas agrupaciones se hicieron muy populares y proliferaron a partir del siglo XVIII en Inglaterra, siempre relacionadas con el consumo de alcohol, de tabaco y con la diversión sexual. También evolucionaron hacia un estilo más refinado acorde con la sociedad georgiana (Randel & Gago, 1997).

Los coros masculinos siguieron propagándose por diferentes motivos a partir del siglo XIX con el surgimiento de la clase media europea y la creciente importancia de las clases trabajadoras. El movimiento coral se convirtió en un agente de control del comportamiento social, aceptado tanto por los empresarios, como por la iglesia con la función principal en este caso de dar alternativas a las reuniones para beber alcohol. En las zonas urbanas era común que fábricas, bancos y empresas de seguros tuvieran su propio coro. A esto contribuyó también la expansión de la educación para las clases bajas y la aparición de diferentes métodos de enseñanza musical que facilitaban la lectura a vista (Fernández, 2014; Labajo, 1987).

Otro ejemplo de coros masculinos fue el asociado a los *Liedertafel* alemanes. En sus comienzos consistían en la reunión de un grupo de hombres en torno a una mesa para cantar y beber. Más tarde estas agrupaciones empezaron a invitar a otros participantes, tanto hombres como mujeres en calidad de oyentes, tal como explica Labajo (1987) el primero que organizó una agrupación de este tipo fue Carl Friedrich Zelter en Berlín (1808). A partir de ese momento se propagaron profusamente por Europa. Compositores como Franz P. Schubert y Carl Maria von Weber compusieron muchos *Liedertafel*. Dichas canciones tenían con frecuencia carácter político y revolucionario y versaban sobre la libertad y la igualdad coincidiendo con el nacionalismo que siguió a la derrota de Napoleón en la batalla de Leipzig en 1813.

Tal como indica Labajo (1987), este tipo de agrupaciones estaban más bien ligadas a los círculos aristocráticos por lo que no se puede afirmar con seguridad que el origen de otro tipo de agrupaciones grandes como los orfeones derivara sólo de estos coros. En cualquier caso, el movimiento orfeonístico se extendió por toda Europa a lo largo del siglo XIX con diferente ritmo evolutivo y características diversas en cada zona del continente. En Noruega y Dinamarca tuvo gran importancia; en Francia y en Italia se arraigó más tarde que en otros países. En parte por causas políticas y, en el caso de Italia, por la profunda tradición operística que dejaba en la sombra al canto coral.



Otro factor de gran influencia en la construcción del movimiento coral fue la emigración que siguió a las guerras napoleónicas. No sólo emigraron las clases trabajadoras (que serían posibles integrantes de los coros en los países de destino) sino también músicos de prestigio como Joseph Parry (1841–1903) y Daniel Protheroe (1866–1934), compositores familiarizados con el desarrollo de coros masculinos en las minas de carbón de su Gales natal, entre otros. Los campus de Estados Unidos se fueron nutriendo de la tradición coral y se desarrolló un repertorio nuevo y característico, como aquel dirigido a los cuartetos y coros de *barbershop*,<sup>3</sup> otra peculiar rama del canto coral masculino.

Lowell Mason (1792–1872), compositor y educador musical norteamericano, introdujo la música en las escuelas públicas de Estados Unidos, y tuvo también, sin duda, un papel muy importante en el paulatino surgimiento de sociedades corales femeninas y masculinas en ese país, en origen, lo más parecido a los coros amateurs actuales, tal como argumenta Levine (2011).

A comienzos del siglo XX, el público ya no canta las obras de los grandes compositores. Se va produciendo un divorcio entre la música culta y la música popular. La gente ya no hace música, sino que la consume. Sin embargo, poco a poco prolifera el movimiento coral. Wiltshire (2003) define el periodo entre 1900 y 1940 como la edad de oro de las sociedades corales europeas y angloamericanas. Compositores de origen británico como Elgar, Holst o Bantock editaron multitud de obras cortas a varias voces para este tipo de coros, que las agrupaciones interpretaban combinándolas con obras de grandes maestros anteriores como Mendelsshon, Bach o Brahms, entre otros. Se popularizaron los concursos y festivales corales y surgieron grandes directores de fama internacional, lo que dio al movimiento coral gran prestigio en Inglaterra y Norteamérica en este periodo.

Otros factores inciden en esta revitalización de la música coral. Por una parte, el redescubrimiento de la música folclórica en algunos países del este europeo (llevada a cabo por compositores como Kodály o Bartók) y, por otra, el de las músicas religiosas del mundo, como la hispanoamericana, la música brasileña, los cantos litúrgicos ortodoxos rusos, y sobre todo, el *espiritual* negro-música religiosa de los afroamericanos de Estados Unidos, que dotaron a la música coral de recursos técnicos y formas expresivas ausentes

---

<sup>3</sup> “Canto de barbería” compuesto para cuatro voces masculinas a cappella, de las que una es solista. Surgió a finales del siglo XIX y se caracteriza por una armonía cerrada –con las voces muy próximas entre sí– donde predominan las tríadas y los acordes de séptima, con frecuentes notas de paso cromáticas.

hasta entonces en la música culta. Estos recursos fueron, entre otros, la polirritmia, el uso de ruidos vocales o gestos sonoros y escalas modales, pentatónicas o, en general, distintas a la diatónica.<sup>4</sup>

Después de la Segunda Guerra Mundial surgieron un gran número de coros en diversos países europeos, pero también se produjo una transformación en el tipo de coros que empezaron a proliferar en Europa. Los cambios en la industria, las economías de servicio y los cambios sociales hicieron que las agrupaciones corales ya no fueran concebidas como en sus orígenes y se fueran transformando en agrupaciones más pequeñas y con distintas tipologías (Jacobs, 1986; Labajo, 1987). Sobre estas últimas volveremos un poco más adelante.

## **1.4 El movimiento coral en España desde el siglo XIX hasta nuestros días**

**1.4.1 Siglo XIX: las sociedades corales y los orfeones.** El final de la Revolución Francesa, en 1789, y de la Ilustración van acompañados de un paulatino desplazamiento del sentimiento religioso de la población hacia uno más cercano a lo cívico y social. En la segunda mitad del siglo XIX la clase trabajadora y las clases más bajas, habitualmente acalladas, toman cada vez más conciencia de sí mismas. Como señala Labajo (1987), durante la Revolución Francesa el instrumento por excelencia del ser humano, la voz, había encarnado en el canto de los himnos, los sentimientos de libertad, igualdad y fraternidad.

La industrialización en España fue bastante más lenta que en el resto de Europa a causa de la inestabilidad política del momento (en relación con los reinados de Fernando VII e Isabel II, la Guerra de la Independencia y la Restauración principalmente), que hizo recaer sobre las clases más desfavorecidas la debilidad económica y los problemas sociales. Esta industrialización fue además desigual, concentrándose en el norte del país (sobre todo, Cataluña y el País Vasco), lo que llevó a concentrar allí gran cantidad de trabajadores que hicieron crecer los núcleos urbanos. Esta nueva masa social empezó a demandar espacios de ocio, tras largas jornadas de trabajo, que imitaban aquellos que eran propios de la burguesía. De aquí surgieron las llamadas Sociedades de Socorro Mutuo, Ateneos y Círculos de Recreo que fueron el origen de los orfeones españoles (Labajo,

---

<sup>4</sup> Para una descripción de los términos *polirritmia*, *gestos sonoros*, *escalas modales*, *escalas pentatónicas* y *escala diatónica* puede consultarse el Anexo 10 (*Glosario de términos musicales*).

1987). Se trataba –una vez más– de agrupaciones masculinas muy numerosas, de la misma o diferente clase social, profesional o gremial que se reunían para cantar.

A la par que el retraso industrial, también llegó más tarde a España el movimiento coral, respecto a otros países europeos. En Barcelona, promovidas por Josep Anselm Clavé nacen las primeras agrupaciones corales en torno a 1850 con el principal objetivo de moralizar a los obreros en su tiempo de ocio. El objetivo de calidad musical no era importante en estas agrupaciones. Por otra parte, se atribuye a los hermanos Tolosa, especialmente a Juan, formado primero en Barcelona y después en Marsella y París, el origen de los primeros orfeones españoles creados con un criterio de calidad y donde se enseñaba solfeo a los cantores, siguiendo el modelo francés. Entre Clavé y Tolosa hubo una relación polémica por ser Clavé más defensor de la faceta social de la actividad coral que de la instrucción musical, que promulgaba Tolosa (Nagore Ferrer, 1995). Ambos lucharon por apropiarse el mérito de la fundación de la primera agrupación coral en España a través de las revistas “El Orfeón Español”, creada por Tolosa en 1862, y “El Metrónomo”, creado por Clavé en enero de 1863. Los términos “sociedad coral” y “orfeón” se utilizaron indistintamente para denominar los dos tipos de agrupaciones indistintamente. No obstante, como recoge Aviñoa (1985), una sentencia judicial concedió a Clavé la primacía en la creación de las sociedades corales y a Tolosa la de los orfeones. Más tarde ambos términos se utilizaron indistintamente para nombrar todo tipo de agrupaciones corales.

Las sociedades corales y orfeones se difundieron a partir de 1850 muy rápidamente por Cataluña y después por otras regiones españolas, especialmente aquellas en las que coincidían una amplia burguesía con la clase trabajadora, cuyos miembros integraban los coros. Poco a poco, a lo largo de la segunda mitad del siglo XIX fueron distinguiéndose dos tipos de coro: los formados por las clases más bajas, con mayor función social y moralizadora, así como con poco rigor musical y los formados en instituciones de recreo como liceos, círculos o casinos, inspirados en los coros europeos, donde la admisión era selectiva socialmente y además se buscaba el rigor musical.

Como señala Labajo (1987), los géneros de música predominantes en este período fueron la música popular y la religiosa. La primera fue estimulada, durante la Guerra de la Independencia, por las circunstancias políticas que propiciaban los cantos colectivos patrióticos y los himnos. Por su parte, el repertorio religioso surgió como consecuencia de la decadencia de las capillas o coros de iglesia que motivó que éstas solicitaran la presencia de grupos de cantantes aficionados. A partir de este hecho se creó un gran número de

orfeones católicos por iniciativa de directores formados en las *scholae cantorum* de la iglesia, altamente cualificados, ya que la formación musical tenía gran relevancia en la instrucción clerical. Por otra parte, este tipo de asociaciones surgidas al amparo de la iglesia católica, contaba con mayores recursos económicos, patronazgos y ayudas gubernamentales siendo una alternativa a los círculos, ateneos y otros tipos de sociedades laicas, en una época en la que la oferta cultural y de ocio era restringida. Podemos decir, por tanto, que la iglesia tuvo un importante papel en el nacimiento del movimiento coral español.

Por otra parte, el desarrollo de herramientas musicales tales como nuevos métodos de aprendizaje musical y arreglos del repertorio contribuyeron a facilitar la actividad coral en todo tipo de agrupaciones. Esta evolución es consecuencia del acceso a la cultura por parte de la población en general. La actividad coral se extendió a todas las clases sociales, lo que conlleva dos hechos paralelos. El primero, un acceso al aprendizaje musical gratuito o a precios muy bajos para toda la población. El segundo, el canto coral como instrumento moralizante para las clases más bajas por parte de las instituciones y las clases más altas. Las agrupaciones así formadas no tenían gran rigor musical, pero sí una decisiva función social de fortalecer el débil tejido social.

Otra de las características de este período, en nuestro país, es el gusto romántico por la expresión del sentimiento nacional (Nagore Ferrer, 1995). A la vez, el nacionalismo que germinó en el pensamiento romántico se manifestó con fuerza en distintos lugares de Europa a partir de las últimas décadas del siglo XIX. En Cataluña, País Vasco y Galicia, con lenguas propias, el canto coral fue una vía de expresión nacionalista predominante a partir de 1880. Asociado a este sentimiento nacional, surgió un gusto por el folclore de cada una de las regiones, que hizo que se editaran innumerables armonizaciones de piezas populares, así como que los compositores crearan obras inspiradas en la música folclórica de distintas zonas del país. Esta tendencia no se limitó a las regiones con movimiento nacionalista, sino que a partir de 1990 se generó también, en todas las demás, un movimiento de recuperación y potenciación de la música folclórica. Además, los coros tenían ciertas señas de identidad; los vascos tenían más influencia centroeuropea, primando la calidad musical y los de Cataluña mayor influencia francesa. Esta inmersión en el folclore no se dio en los coros pertenecientes a sociedades corales o círculos, cuyo repertorio era clásico o eclesiástico.

También surgieron coros asociados a partidos políticos, como los *orfeones socialistas* ligados al movimiento obrero y sindical que surgió en el siglo XIX, y cuyo

repertorio contenía mensajes ideológicos afines, himnos, etc. Con pocas oportunidades de intervenir y un pobre nivel técnico, estas agrupaciones tuvieron poca influencia musical.

Por último, destaca como característica de este período el predominio masculino en los coros. Los primeros orfeones y sociedades corales españoles estuvieron formados solo por hombres durante toda la segunda mitad del siglo XIX. Este hecho tenía su origen en la ausencia histórica de participación de las mujeres en el canto eclesiástico; las voces agudas eran interpretadas por niños cantores de las escolanías de las capillas. Los primeros coros mixtos –llamados así por estar formados por voces de tesituras masculinas y femeninas– (ver apartado 1.5.1.2) de mediados del siglo XIX estuvieron, de hecho, formados por niños con voces graves y agudas. Según Nagore Ferrer (2001), los primeros coros que incluyeron mujeres en sus cuerdas fueron el Orfeo Catalá en 1886, el Orfeón Zaragozano en 1900, el Orfeón Pamplonés y la Sociedad Coral de Bilbao en 1906, el Orfeón Donostiarra en 1909 y el Ovetense en 1917. En otras regiones las mujeres no participaron en los orfeones hasta después de 1920.

Esta característica marca fuertes diferencias entre los coros españoles, por una parte, y otras agrupaciones europeas como las inglesas o las alemanas. En Inglaterra las mujeres participaban en la interpretación de los grandes oratorios desde la época de Haendel (1685–1759). En Alemania fueron numerosos los coros femeninos, como el *Hamburger Frauenchor*, creado en torno a 1859, y que dirigió Johannes Brahms. La existencia de estos coros determinó que los compositores de la época –Mendelssohn o Schubert, entre otros– escribieran una extensa cantidad de música para este tipo de agrupación.

**1.4.2 El movimiento coral entre 1900 y 1990.** La inestabilidad que caracterizó la segunda mitad del siglo XIX español con el deterioro de la monarquía, la Guerra de la Independencia y las guerras carlistas, entre otros acontecimientos, tuvo su reflejo en la actividad coral. Tal como señala Nagore Ferrer (1995), a partir de 1890 y sobre todo de 1900 la recuperación económica va produciendo un paulatino interés por la cultura. El prestigio social de la música aumenta y se promueven actividades como aprender a tocar un instrumento o cantar en agrupaciones.

Por otra parte, empiezan a proliferar los concursos corales donde los orfeones representan a su ciudad para darle prestigio, y también se organizan encuentros entre diferentes coros.

Entre 1910 y 1935 aproximadamente, el número de agrupaciones corales permanece relativamente estable. A partir de esa fecha, Costa (1998) y Nagore Ferrer (1995) coinciden en considerar una serie de factores que frenan el desarrollo de las agrupaciones corales. La guerra civil española (1936-1939) y la posguerra fueron determinantes. Posteriormente, la popularización de nuevas alternativas de ocio como el cinematógrafo, la comedia y la revista; el auge de la zarzuela, especialmente del “género chico”, la creación de sociedades filarmónicas que propiciaron un mayor acceso por parte del público a los conciertos sinfónicos y la creciente afición a los espectáculos deportivos, fueron factores que coinciden con el descenso de la actividad coral (Costa, 1998; Nagore Ferrer, 1995; Fernández, 2014).

Muchos de los coros supervivientes se convierten en coros mixtos siendo el repertorio predominante de éstos una mezcla de música popular armonizada a cuatro voces, repertorio sinfónico-coral y repertorio clásico a cappella (Nagore Ferrer, 2001). Por otra parte, la enorme popularización de la zarzuela hace que también proliferen agrupaciones que cantan este género, como rondallas con coros de poca calidad vocal y técnica.

En la década de 1950 y tras el paréntesis cultural que supusieron la guerra civil y la posguerra en todos los ámbitos, empieza a aumentar progresivamente el número de coros que, según Nagore Ferrer (2001), alcanza la cifra de 1320 en 1991 y de 1686 en 1994. Desde esa última década del siglo XX hasta nuestros días, la actividad coral en España ha experimentado un considerable incremento, especialmente en lo que a los coros no profesionales se refiere. Tal como se describirá un poco más adelante, entendemos por coros no profesionales aquellos cuyos componentes no reciben remuneración económica, aunque pueden tener distintos niveles de especialización musical.

A pesar de la escasez de estudios con datos objetivos sobre el movimiento coral español en la actualidad, la reciente tesis doctoral defendida en 2014 por la directora Nuria Fernández Herranz aporta datos significativos sobre una muestra de 927 coros de nuestro país. Nos basaremos principalmente en dicho estudio para presentar una aproximación al panorama coral español de las últimas tres décadas.

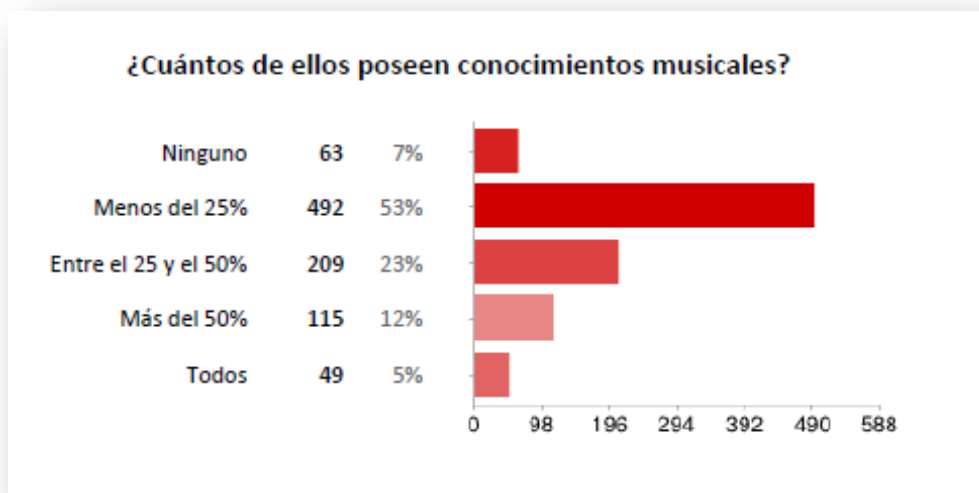
**1.4.3 El movimiento coral en España desde 1990 hasta nuestros días.** En los últimos treinta años se ha producido una nueva expansión coral coincidente con la explosión asociativa que se produjo en España en las últimas décadas del siglo XX, como consecuencia de la implantación de la democracia a la luz de la Constitución de 1978. Esto

marca una diferencia importante con los coros de finales del siglo XIX y principios del XX, cuyas tipologías eran más definidas (agrupaciones corales u orfeones), como se ha dicho anteriormente. Fernández (2014) resume así el carácter general de los coros actuales:

En nuestra sociedad actual, las agrupaciones corales o coros son grupos que se crean con el objetivo de desarrollar la práctica del canto coral y que, a su vez, generan un contexto social concreto, definido por el perfil de los individuos que forman dicho grupo. (p. 89)

En esta evolución es destacable el aumento de *coros infantiles y juveniles* de nueva creación. Entre 2005 y 2012 esta tendencia se dispara al duplicarse el número de coros nuevos respecto al período de 1999 a 2005. La mayoría de dichas agrupaciones (el 71 %) están ligadas a instituciones que son, por este orden de frecuencia: centros de primaria y secundaria; escuelas de música y en menor medida, conservatorios, ayuntamientos y centros privados de enseñanza musical (Fernández, 2014). Las agrupaciones que forman el 29 % restante proceden de iniciativas privadas. La gran mayoría de los coros infantiles-juveniles estudiados por Fernández (2014), un 86 %, recibe formación en técnica vocal, lectura musical y/o escenografía. Además, el 60 % está dirigido por una mujer. Con frecuencia estos coros se presentan a certámenes o concursos de su categoría, aunque sólo el 16 % van a concursos internacionales. En el siguiente apartado veremos más características de estos coros y de sus directores.

En cuanto a los *coros mixtos*, se registra un aumento en la creación de nuevos coros a partir de 1980, destacando el período comprendido entre 1982 y 1997 (Fernández, 2014). Están formados por mayor número de mujeres (61 %) que de hombres (39 %). La formación musical de sus integrantes muestra un perfil muy heterogéneo, predominando aquellos que tienen menos del 25 % de integrantes con conocimientos musicales (un 53 %) aunque encontramos un 12 % en los que más de la mitad del coro lee música, siempre según el reciente estudio de Fernández (2014), como se muestra en la Figura 1.1.



*Figura 1.1.* Porcentaje de miembros con conocimientos musicales en los coros mixtos españoles actuales. Recuperado de Fernández, 2014, p.197.

También en este estudio se afirma que, en todos los casos, los integrantes de los coros mixtos no profesionales muestran un gran gusto por la música y son, con frecuencia, personas que iniciaron estudios de música en algún momento sin llegar a concluirlos de manera profesional, lo que les habilita para leer partituras total o parcialmente. Los integrantes lectores de música son más frecuentes en los coros que interpretan *música antigua* (anterior al siglo XVII). Al contrario de lo que sucede con los coros infantiles y juveniles, sólo el 30 % está ligado a alguna institución como universidades, ayuntamiento, iglesia, fundaciones o empresas, entre otras; el restante 70 % no vinculado a instituciones, suele constituirse en asociaciones, aunque el porcentaje de coros que se constituyen en asociación es aún mayor (el 85 %).

En España existen más de veinte Federaciones Corales, distribuidas bien por provincias o bien por comunidades autónomas, que estructuran la actividad coral de aquellos coros que quieren asociarse a ellas. Estas entidades están agrupadas en la Confederación Coral Española (COACE). Cerca del 75 % de los coros mixtos están federados.

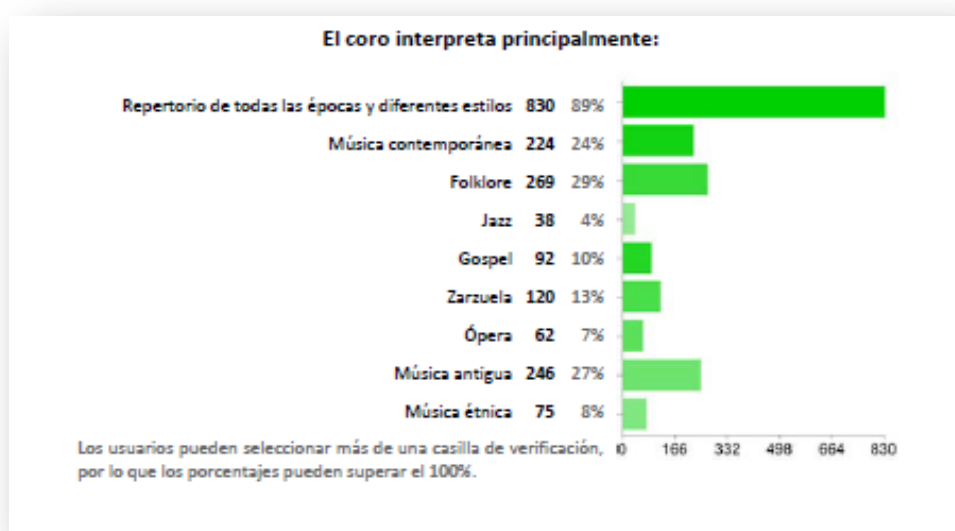
Las funciones que se esperan de estas federaciones, (Fernández, 2014, p.199), “son generar espacios de formación tanto para cantores como para directores, promover actividades en favor de la música coral y conseguir subvenciones para el desarrollo de sus



propios fines”. Dependiendo de los casos, estos objetivos unas veces se cumplen y otras no.

Puesto que la característica que identifica a los coros no profesionales en nuestro estudio es la actividad no remunerada de sus componentes, aunque sí puede serlo la del director, es oportuno hablar de las fuentes de financiación de estas entidades. Así, en el estudio referido, se constata que del total de coros que están ligados a una institución, sólo el 43,7% están financiados por dicha entidad y, en total, un 35 % de los coros no tiene financiación interna. Las fuentes principales de financiación suelen ser el pago de cuotas de socios, los ingresos por conciertos y por la participación en eventos como bodas, actos académicos, conmemoraciones, etc. Aun así, el estudio refleja un porcentaje del 22 % que nunca recibe remuneración por cantar.

En cuanto al repertorio, tal como se muestra en la Figura 1.2, lo más habitual es que se interprete música de todos los estilos y épocas, seguido del folclore y de la música antigua, por ese orden.



*Figura 1.2.* Tipos de repertorio interpretado por los coros españoles actuales.

Recuperado de Fernández, 2014, p.202

Con frecuencia, los coros mixtos reciben formación en técnica vocal y raramente en otras áreas como lectura de partituras, escenografía o movimiento. Esta técnica es impartida con frecuencia por el/la director/a del coro, aunque en un 21 % de los casos se cuenta con algún profesor de canto externo, habitual o esporádico.

En relación con su participación en concursos y certámenes corales, los coros mixtos españoles lo hacen más en concursos nacionales que locales o internacionales. Los encuentros e intercambios corales son muy frecuentes, de modo que el 93 % son intercambios nacionales.

Los *coros de voces iguales adultas* (agrupaciones sólo femeninas o sólo masculinas) han experimentado un crecimiento en nuestro país en los últimos quince años, pasando de 5 en 1941 a 61 en la actualidad. En este tipo de agrupación el porcentaje de lectores de música (20 %) es mayor que en los coros mixtos (5 %), según Fernández (2014), más del 50 % están autofinanciados e interpretan un repertorio de diferentes épocas y estilos, aunque tienden más a la especialización que los coros mixtos.

## **1.5 Las agrupaciones corales según su tipología vocal y profesional**

Aunque en este capítulo se han nombrado ya los distintos tipos de coro en relación con su evolución, en este apartado presentaremos una clasificación de los tipos de agrupaciones corales tomando como criterios de referencia, por una parte, las tesituras vocales de sus componentes y, por otra, el nivel profesional o no de sus miembros. Dentro de cada uno de estos tipos expondremos también diferentes subtipos, atendiendo a otros criterios que se dan con frecuencia en el panorama coral actual.

La elección de estos criterios se relaciona con algunas de las variables o categorías de análisis cuya capacidad discriminativa se contrasta en la presente investigación. Por una parte, consideramos las tipologías vocales en función de la edad de los cantores y, por otra, el tipo de coro, amateur o profesional. Esta última clasificación tiene que ver con el tipo de ensayo, regular o esporádico y basado o no en estrategias de aprendizaje, como veremos en el apartado 1.5.2.

### **1.5.1 Tipologías vocales**

**1.5.1.1 Coros infantiles y juveniles.** Estrictamente, se denominan coros *infantiles* a aquellos formados por *voces blancas* (aquellas que no han cambiado de tesitura vocal, como sucede a los varones en la adolescencia). Esto incluiría a niños y niñas que se encuentran aproximadamente entre los 7 y 12 años. *Coros juveniles* serían, según este criterio, los que incluyen tanto voces blancas como varones en fase de muda vocal o con la voz ya cambiada, por lo que el rango de edad podría ser entre los 9 y 17 años

aproximadamente. Algunos autores han estudiado específicamente los estadios vocales en la adolescencia. En la Figura 1.3 se presentan los establecidos por Cooksey (1992).

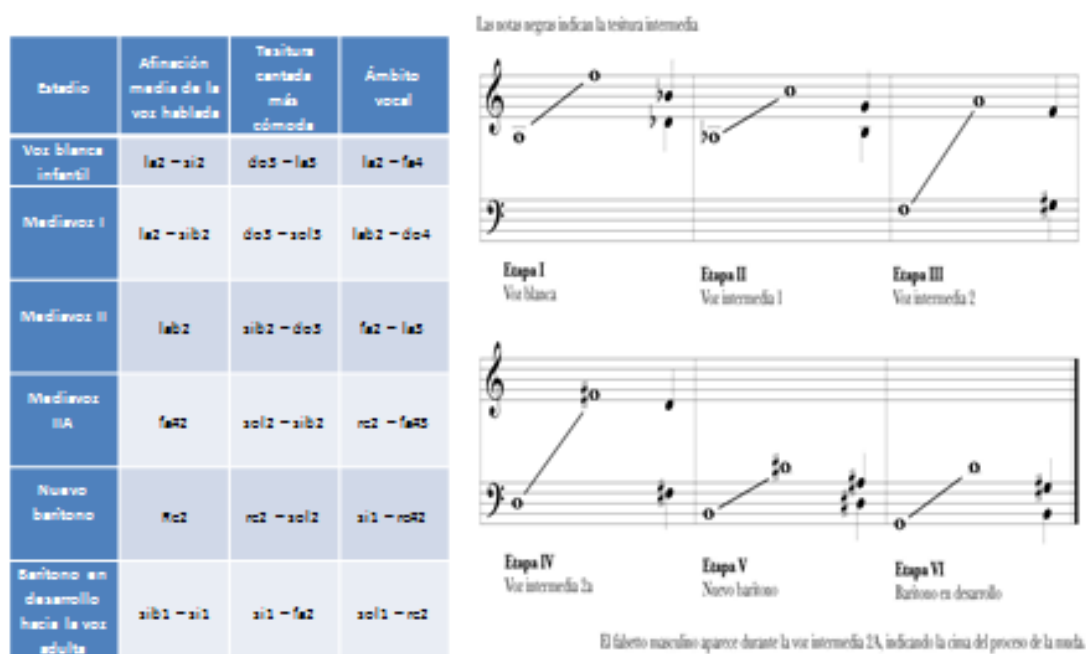


Figura 1.3. Estadios de la muda de voz adolescente masculina propuestos por Cooksey (1992).

Recuperado de Muñoz y Elorriaga, 2011.

Dependiendo de la estructura organizativa de las agrupaciones, encontramos bajo ambas denominaciones a los dos tipos de coro, razón por la que nosotros hemos optado para nuestro análisis por el término en sentido amplio *infantil-juvenil*. Estos coros interpretan un repertorio variado en épocas y estilos, normalmente relacionado con el nivel de dificultad que pueden asumir tanto por la pericia de su director como por el nivel de formación de sus integrantes (que pueden ser desde niños aficionados hasta alumnos de conservatorios y escuelas, lectores de música).

### 1.5.1.2 Coros de adultos

A. *Coros adultos mixtos*. Agrupaciones vocales formadas por hombres y mujeres que cantan en las tesituras de soprano, mezzosoprano, contralto, tenor, barítono y bajo. Pueden darse distintas combinaciones mixtas. Las más frecuentes y para las que existe más repertorio escrito son sopranos, contraltos o altos, tenores y bajos (comúnmente abreviado como SATB) y sopranos, altos y bajos (SAB).

En la Figura 1.4 se muestra el intervalo vocal más usual en el que puede cantar cada tesitura.



Figura 1.4. Tesituras de las voces adultas

*B. Coros adultos de voces iguales.* Coros integrados por voces de mujer o por voces de hombre, en sus diferentes tesituras.

Los coros de voces iguales femeninos integran las voces de soprano, mezzo y contralto, aunque cada una de estas puede ser dividida a su vez en un número indefinido de subtipos por su altura tonal. Los coros de voces masculinas integran las voces de tenor, barítono y bajo y sus posibles divisiones por altura.

## 1.5.2 Tipologías profesionales

*1.5.2.1 Coros no profesionales o amateurs.* Dentro de esta tipología se consideran aquellas agrupaciones en las cuales el trabajo del cantor no es remunerado, pudiendo serlo o no el del director. Este tipo de agrupación organiza su trabajo en ensayos regulares, normalmente una o dos veces por semana. Dichos ensayos son sesiones programadas para aprender un repertorio de forma paulatina.

En cuanto al porcentaje de cantores con formación musical en lectura de partituras y/o canto, se puede encontrar una variedad considerable que va desde el 5 % al 100 % (Fernández, 2014). Por tanto, en un extremo podemos encontrar grupos con una alta formación y calidad musical (aunque no se llamen “profesionales” por no recibir remuneración económica) y, en el otro, agrupaciones llamadas también *amateur* donde un

alto porcentaje de sus miembros –los no lectores- aprenden las obras prácticamente de oído, a través de estrategias como la imitación de la voz del director o de un cantor experto, de las melodías interpretadas en un instrumento y de grabaciones de audio o vídeo.

En el ámbito de este estudio es importante destacar que todas las estrategias que acabamos de reseñar, cuyo empleo es común en el ámbito coral *amateur*, son en realidad diferentes modos de representación del sonido que se encuentra originalmente representado en la partitura como notación musical. Dicha partitura suele ser el soporte básico de representación que se emplea en los coros, independientemente de la pericia en lectura musical de sus componentes. En el caso de los no lectores, el texto de la partitura es su referencia principal. Este actúa como mediador con el propósito de deducir el significado de los signos de la notación musical, con la ayuda de los modos de representación anteriormente reseñados.

**1.5.2.2 Coros semi-profesionales.** En un ámbito intermedio encontramos los coros semi-profesionales cuyo porcentaje mínimo de cantores expertos está en torno al 70 %. (Fernández, 2014). En este tipo de agrupación no existe salario regular para el cantor, sino que se cobra cada concierto o evento, haciendo después un reparto de los beneficios, eventualmente, reinvirtiéndolos en la propia agrupación. El director es experto y puede cobrar en función de los beneficios o tener asignado un sueldo. Al igual que el coro *amateur*, este ensaya regularmente, aunque la frecuencia puede ser más espaciada que la de aquél y las estrategias de aprendizaje diferentes, debido al mayor porcentaje de cantores expertos que suele contener.

Tanto los coros *amateurs*, como los semi-profesionales, se estructuran frecuentemente como “asociación” en la que el director asume la responsabilidad de las cuestiones técnico-musicales, mientras que aquellas referentes a la organización son decididas desde la entidad asociativa a la que pertenecen todos los miembros.

**1.5.2.3 Coros profesionales.** Los coros profesionales están formados por cantantes expertos en música y técnica vocal, cada uno de los cuales puede trabajar también simultáneamente como solista en conciertos o música escénica (ópera, oratorio, teatro musical, etc.). Su actividad es remunerada y se trabaja con normas estrictas a las órdenes de un director con perfil autocrático de intérprete.

La finalidad de estas agrupaciones es directamente artística y crematística. Aunque se den procesos de enseñanza–aprendizaje, estos no suelen ser explícitos puesto que se exige la autonomía del cantante, basada en su formación musical y, sobre todo, porque se trabaja en tiempos muy ajustados con objetivos asociados a conciertos programados por entidades, con un condicionante económico. Este tipo de coros no será objeto de estudio en el trabajo que aquí presentamos.

Revisadas las características de estas tipologías según su grado profesional y la pericia lectora de los cantores, podemos concluir que las agrupaciones no profesionales y semi–profesionales desarrollan su trabajo en torno a las sesiones de ensayo coral para las que el director elabora un plan de trabajo y pone en marcha una serie de acciones dirigidas a que el grupo llegue a interpretar obras musicales bajo su dirección. Los estudios que presentaremos en la sección empírica se centran en el enfoque que acabamos de describir, el ensayo coral como escenario de enseñanza–aprendizaje y, más concretamente, en el punto de vista del director como agente de ese aprendizaje.

En el siguiente capítulo profundizaremos en este enfoque.

## Capítulo 2

### El ensayo coral como contexto de enseñanza–aprendizaje

En el capítulo anterior hemos situado el contexto en el que se desenvuelve el escenario de nuestro estudio, el ensayo coral. Para ello hemos revisado el concepto de agrupación vocal, la evolución del movimiento coral en Occidente en los últimos dos siglos y las tipologías de coros predominantes. Todo ello nos permite una mirada al ensayo coral no profesional o amateur como un escenario donde se generan situaciones de aprendizaje en las que los aprendices son los cantores y el rol del director es doble, intérprete y docente.

Como ya dijimos en la Introducción de este trabajo, exploramos este escenario sólo desde el punto de vista del director de coro, tanto en sus concepciones del aprendizaje como en su práctica, tal como se verá en los Objetivos generales y en la Sección empírica. Otro punto de vista posible sería en el de los cantores como aprendices, aspecto que queda pendiente para futuras investigaciones.

Tradicionalmente, el rol del cantor amateur no se considera el de un aprendiz en el sentido académico del término ni tampoco el rol de director se asimila al de docente, aunque el objetivo del ensayo suele ser el aprendizaje y la práctica de una serie de obras musicales para ser interpretadas en conciertos u otros eventos. Esta consideración se debe a que normalmente no se explicita ningún objetivo de aprendizaje musical ni de otro tipo, excepto en el caso de que el ensayo se desarrolle en torno a un currículo de enseñanza–aprendizaje como sucede en nuestro país en las enseñanzas artísticas de música (Ley Orgánica 2/2006; Real Decreto 1577/2006). En ellas existe una asignatura denominada *Coro* en cuya programación, como en la de cualquier otra asignatura, se deben explicitar los componentes habituales referentes a objetivos, competencias, contenidos y evaluación relacionados con las dimensiones *qué se aprende y cómo*.

En cualquier caso, asociado o no a un currículo, podemos considerar que la dirección coral se desenvuelve en torno a los componentes mencionados puesto que se gestiona la dimensión *cómo* cuando el director propone una serie de acciones (cantar, escuchar, tocar, imitar, etc.) en unas determinadas condiciones (tipo de organización temporal del ensayo, tipos de interacción entre cantores o entre cantores y director), con el fin de conseguir unos resultados (dimensión *qué*), bien sean psicomotrices (audición polifónica, técnica vocal, etc.), conceptuales (por ejemplo, niveles de comprensión de la

partitura) o expresivos. Asimismo, el director selecciona el repertorio con criterios más o menos epistémicos. De la misma forma, podremos observar además si el director gestiona o no determinados procesos cognitivos que intervienen en el aprendizaje de los cantores, tales como la repetición, el aprendizaje significativo, la motivación, la transferencia, entre otros, aspectos también relacionados con la dimensión *cómo*. Todo ello nos permitirá además observar si existen diferencias en el uso de esos componentes que se puedan relacionar con diferentes concepciones de la enseñanza y el aprendizaje, aspecto en el que profundizaremos en el capítulo 3 de esta Sección teórica.

En el siguiente apartado nos centraremos en revisar algunos estudios realizados sobre los contextos formales e informales, para después analizar el contexto coral en relación con estos parámetros. Por último, expondremos algunos ejemplos actuales de intervención e investigación sobre el aprendizaje formal interactuando con el no formal en el terreno coral, principalmente en España.

## **2.1 Contextos formales, no formales e informales en el aprendizaje musical**

Diversos autores han abordado la existencia de contextos educativos fuera de aquellos que siguen currículos oficiales, especialmente a partir de final de los años sesenta del siglo XX (Coombs, 1971), cuando se pone en evidencia una crisis mundial en la educación. En general, hoy se consideran tres campos en la educación (Coombs, 1971; Folkestad, 2006; Trilla, 1997):

*Educación formal:* sistema institucionalizado, jerarquizado, que normalmente sigue un currículo y cuya evolución se justifica en un sistema de grados, títulos y certificados, que acreditan logros globales progresivos.

*Educación no formal:* actividades organizadas y sistemáticas que se imparten fuera del currículo oficial. Sus contenidos se relacionan con áreas muy específicas del conocimiento y sus objetivos suelen ser de carácter instrumental. Normalmente se da fuera de las instituciones educativas y, si se da dentro de estas, lo hace fuera del horario y el currículo oficial. Puede encontrarse bajo las denominaciones: “educación paralela”, “no escolar”, o “extraescolar”, “animación sociocultural”, “actividades culturales”, “reciclaje profesional”, “enseñanza de idiomas” o “alfabetización funcional”, entre otras.



*Educación informal:* aprendizaje de habilidades y actitudes que se produce a partir de la experiencia cotidiana, interactuando con el medio social, bien sea la familia, el grupo de iguales u otro, y que requiere la participación del individuo.

En el ámbito de la educación musical, Casas-Mas, Pozo y Scheuer (2015), en un estudio que compara las culturas de aprendizaje de música clásica, flamenco y jazz, resumen las características de los contextos de aprendizaje formal e informal sintetizando las aportaciones de Folkestad (2006), Green (2002), y Trilla (1997). La Tabla 2.1 es una adaptación de la presentada por Casas–Mas et al. (2015), en la que nosotros hemos añadido una columna central donde figuran aquellas características del ensayo coral que están a medio camino entre lo formal y lo informal. Las celdas sombreadas corresponden a las coincidencias del ensayo coral con las características propuestas por Folkestad (2006), Green (2002) y Trilla (1997).

Estos contextos pueden interpretarse en realidad como un continuo que va desde lo informal a lo formal. En distintas prácticas musicales, algunos de los componentes, tales como el tipo de liderazgo, el tratamiento de la audición, las fuentes de aprendizaje, el tipo de música escuchada/tocada diariamente, los objetivos, etc. podrían colocarse en diferentes puntos a lo largo de este continuo, como se ve en la Tabla 2.1.

**Tabla 2.1**

*Características del aprendizaje en el ensayo coral amateur con respecto a los contextos de aprendizaje formal e informal\**

	<b>Aprendizaje formal</b>	<b>Aprendizaje en el ensayo coral</b>	<b>Aprendizaje informal</b>
Música en la vida cotidiana	La música que escuchan a diario difiere de la música que tocan	Los aprendices escuchan la música que cantan además de otros estilos	Los aprendices escuchan a diario la música que van a tocar
Planificación	Actividad secuenciada a priori		Actividad no secuenciada a priori
Intencionalidad	Alta		Baja
Objetivos	Búsqueda de la excelencia técnica y musical	Búsqueda de objetivos técnicos y musicales, según el nivel del grupo	Hacer música de su propio estilo y sólo para divertirse
Fuentes de aprendizaje	Desde la partitura	Desde la partitura y otros modos de representación	Observación, copia, e imitación, como por “ósmosis”
Música en colectividad	Carencia de hacer música en comunidad ni por amistad con iguales	Música siempre en comunidad sin que el proceso sea espontáneo	Proceso espontáneo en el que participa todo el grupo.
Audición	Parámetros moleculares e independientes Preponderancia de la altura tonal		Desarrollo del oído global Todos los parámetros integrados Audición de música en directo
Evaluación	Evaluación constante de la propia música y la de otros	Supervisión (no evaluación) constante de la propia música y de la de otros por parte del director, del público y del propio grupo.	Escasa
Tipo de práctica	Concepto de “error” a evitar. Enfatizan habilidades analíticas (relacionadas con uso de la notación)		Prueba, ensayo-error. Experimentación Enfatizan memorización
	Ensayos regulares		Actividad no planificada
Participantes	Gestionado por el docente o director de agrupación Generalmente una persona lidera la actividad		El proceso parte de la interacción de los participantes en la actividad
Motivación	A veces puede haber conflicto y diferencias entre las motivaciones del docente y los aprendices	Aprendizaje voluntario	Aprendizaje voluntario y autorregulado

Lugar	En instituciones.		Fuera de instituciones
Estilo de aprendizaje (naturaleza y cualidad del proceso)	Aprender desde la partitura.	Aprender desde la partitura y de oído	Aprender de oído

\* En relación con las dimensiones descritas por Folkestad (2006), Trilla (1997) y Green (2002)

*Nota.* Adaptado y traducido a partir de la tabla de Casas-Mas, A.; Pozo, J. I. y Scheuer, N. (2015) Musical Learning and Teaching Conceptions as Sociocultural Productions in Classical, Flamenco and Jazz Cultures. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 46(9), p. 1193.

Si atendemos a las categorías reseñadas en la Tabla 2.1, el aprendizaje coral comparte algunos elementos más con el aprendizaje formal que con el informal (8 frente a 6) y se encuentra, además, a medio camino entre ambos en 7 de esas categorías. Por otra parte, desde el punto de vista de algunos autores, como Trilla (1997), Coombs (1990) e Ibarretxe (2007) podría considerarse aprendizaje *no formal* pues responde a las características que algunos de esos autores definen para éste (ver Tabla 2.1), como tratarse de una actividad organizada y sistemática, que no se da necesariamente dentro de las instituciones y, si lo hace, es generalmente fuera de su actividad reglada siendo, además, de contenido muy específico. Todas estas características son desarrolladas en el siguiente apartado.

## 2.2 El ensayo coral como contexto no formal de educación musical. Relación con los contextos formal e informal

Comenzamos este apartado resumiendo las categorías que el ensayo coral comparte con los contextos formal e informal del aprendizaje de acuerdo con las comparaciones realizadas por Folkestad, Trilla y Green, sintetizadas en la Tabla 2.1. Después veremos estas semejanzas en detalle y sus implicaciones en la parte empírica de este trabajo.

Con el aprendizaje formal, el ensayo coral comparte completamente el tipo de planificación, la intencionalidad, los objetivos de excelencia (sólo en algunos tipos de coros y directores, como se verá más adelante), la regularidad de la práctica, la gestión de los participantes mediante un profesor / director y el aprendizaje con ayuda de la partitura. Como decíamos anteriormente, cuando la actividad coral es una asignatura académica, compartiría también características propias de estos, como la evaluación formal. A medio

camino entre lo formal y lo informal se encuentran características como la adecuación de objetivos al grupo –que se da en algunos tipos de coros-, las fuentes de aprendizaje (que en el ámbito coral actual no se limitan a la partitura), la música comunitaria y la supervisión en lugar de la evaluación. Por último, el ensayo coral comparte con el aprendizaje informal el desarrollo del oído global, la práctica por experimentación, el énfasis en la memorización, el tipo de motivación y el aprendizaje de oído.

**2.2.1 Semejanzas con el aprendizaje formal.** A continuación, desarrollamos estas categorías más detalladamente comenzando por las semejanzas del aprendizaje coral con los contextos formales. En primer lugar, se trata en ambos casos de una actividad planificada. Esta planificación tiene distintos grados, según el tipo de aprendizaje que se pretenda en el coro. Puede ser una simple secuenciación de obras de menor a mayor dificultad sin criterios muy claros, una programación didáctica -en el contexto curricular- o una planificación según criterios metacognitivos relacionados también con distintas concepciones de la enseñanza-aprendizaje, aspecto que trataremos en el capítulo 3. En la Sección empírica de este estudio tendremos ocasión de analizar en detalle esta planificación, tanto en las declaraciones de los directores, como en el análisis de su práctica. Ligado a la planificación anterior, el aprendizaje coral tiene un alto nivel de intencionalidad a diferencia de lo que sucede en los contextos informales. El cantor se inscribe en el coro y en la asociación que lo sustenta, acude a los ensayos con una normativa explícita de asistencia y aprende su correspondiente voz mediante la práctica intencionada.

Otra semejanza entre algunos coros y los contextos formales pueden ser los objetivos. En determinados coros o con ciertos directores se tiene como meta la excelencia musical o el abordaje de un repertorio especializado y técnicamente complejo. Esto sucede con frecuencia cuando todos los cantores tienen suficiente formación musical o también cuando el coro se enfoca a concursos o actuaciones lo que es frecuente en coros no profesionales de alto nivel. Por otra parte, y con más frecuencia de la deseable, encontramos coros que abordan un repertorio demasiado difícil para su nivel vocal y técnico, lo que responde normalmente a criterios del director. Esta categoría, los objetivos, marcará por tanto una diferencia entre directores con criterios más o menos epistémicos.

El ensayo coral también se asemeja al contexto formal en la regularidad de su práctica: se ensaya con una frecuencia fija (uno o dos ensayos semanales habitualmente, en un horario establecido) como sucede en el contexto académico, aunque en la mayoría de

los coros se trate de un aprendizaje no curricular. El tipo de agrupaciones a que nos referimos en este estudio están gestionadas por un director que puede ejercer distintos tipos de liderazgo según cuál sea su enfoque, tal como veremos en el apartado siguiente y en la sección empírica de este estudio. Este aspecto constituye otra semejanza con el aprendizaje formal, en el que los participantes trabajan con un profesor.

La última semejanza con el aprendizaje formal se refiere a su fuente de aprendizaje, la partitura, si bien es frecuente que en el ensayo coral se añadan otras fuentes que actúan como herramientas para facilitar la representación interna y externa de la música interpretada, como veremos en el Capítulo 4; también en la Sección empírica veremos ejemplos de estas herramientas de representación. Estas fuentes pueden ser la voz del director o de los jefes de cuerda (a quienes se imita), la grabación de las voces y el gesto corporal, y se utilizan frecuentemente cuando no todos los miembros del coro tienen conocimientos suficientes de lectura musical.

**2.2.2 Semejanzas con el aprendizaje informal.** Otros aspectos del ensayo coral son, sin embargo, comunes con el aprendizaje informal. El tratamiento de la audición es global, además de desarrollarse tanto una audición monódica como polifónica (ver Anexo 10). No se abordan los parámetros musicales (ritmo, melodía, armonía, etc.) de forma molecular como sucede frecuentemente en el aprendizaje formal de la música. También el tipo de práctica se asemeja al contexto informal más que al formal, en el sentido de que en el ensayo es común el uso de la repetición y el método prueba, ensayo–error, donde el error es una herramienta de trabajo, puesto que no se cuenta con la pericia técnica del cantor. Sin embargo, en el contexto formal se evita el error y éste suele ir asociado a valoraciones negativas. También en el ensayo coral se da con frecuencia la memorización, favorecida por el aprendizaje de texto y música a la vez, aspecto que ya ha sido estudiado en la práctica de los cantantes solistas por Ginsborg (2004a; 2004b; Ginsborg & Sloboda, 2007).

El tipo de motivación que se da en el ensayo coral coincide con la del aprendizaje informal al tratarse de una actividad normalmente voluntaria -salvo en el ámbito curricular- que puede ser más o menos autorregulada dependiendo del nivel de complejidad del aprendizaje que se maneje. Este aspecto será tratado más detenidamente en el Capítulo 3. Por el contrario, el aprendizaje formal no siempre es voluntario ni las motivaciones del profesor y los alumnos necesariamente coinciden.

Para terminar con las semejanzas con los contextos informales, señalaremos el *aprendizaje de oído*. La imitación, bien del piano, del propio director o de jefes de cuerda y

cantores avanzados, por parte de los menos expertos, con el objeto de aprender cada voz, se utiliza ampliamente en los ensayos amateurs aunque se trabaje con la partitura como referencia.

**2.2.3 El ensayo coral como contexto no formal.** Por último, encontramos varios aspectos en los que el ensayo coral difiere de los contextos formales tanto como de los informales, encontrándose a medio camino entre ambos, como señalamos anteriormente. El primero se refiere al papel de la música en la vida cotidiana de los cantores, quienes con frecuencia escuchan a otros coros asistiendo a conciertos (Fernández, 2014) pero también escuchan otros tipos de música.

También los objetivos son un aspecto diferencial específicamente en aquellos coros cuyos directores se ajustan al nivel técnico-vocal y de conocimientos musicales del grupo con el que trabajan. Como vimos recientemente en este apartado, esto no siempre es así y determinados directores comparten con el aprendizaje formal objetivos de excelencia técnico-musical para los coros que dirigen. Por tanto, esta será también una característica diferencial entre directores que nos interesará analizar en la sección empírica de este trabajo.

Otra característica diferencial es el tipo de interacción entre los participantes, así como entre participantes y director. Frente a los contextos formales de aprendizaje musical, donde predomina el aprendizaje en solitario y la relación dual profesor-alumno (Bautista, Pérez-Echeverría, Pozo & Brizuela, 2009; Torrado y Pozo, 2006), el ensayo coral está basado en el aprendizaje grupal sin que sea la interacción un proceso espontáneo como sucede en el aprendizaje informal, sino que pueden darse distintos tipos y niveles, tanto de interacción entre cantores, como entre estos y el director, asociados a diferentes concepciones del aprendizaje en el ensayo coral. Por tanto, éste será también un aspecto diferencial en nuestro estudio, como se verá en el Capítulo 3 al estudiar las concepciones de la enseñanza-aprendizaje.

La evaluación formal no existe en el trabajo coral (salvo en el curricular), al igual que sucede en el aprendizaje informal, pero a diferencia de éste, sí se dan ciertas formas de supervisión tanto interna (entre cantores, y entre director y cantores) como externa (por parte del público en el concierto). Este proceso de la evaluación marca también diferencias entre concepciones más y menos complejas del aprendizaje y será analizado en la sección empírica, al igual que los anteriores.

En cuanto al lugar donde se produce el aprendizaje, si bien el coro puede ensayar regularmente en el espacio físico de una institución (como en los coros extraescolares, y los pertenecientes a organismos o entidades diversas), éste no está ligado al trabajo regular de aquella (ni al académico ni al profesional) sino que se trata de una actividad independiente (como sucede en los coros de hospital, coros extraescolares de primaria o secundaria; coros “de abogados”, “de médicos”, etc.).

**2.2.4 Algunas iniciativas corales entre lo formal y lo no formal.** Nuestro estudio se desarrolla en torno a coros españoles y para ello hemos querido revisar la situación actual de los coros de nuestro país desde la perspectiva que acabamos de abordar. Hemos encontrado información relacionada con coros infantiles y juveniles. Ibarretxe (2007) revisa la atención que reciben las iniciativas corales en distintos países de Europa, a partir de algunos datos de la asociación *Europa Cantat*<sup>1</sup> (2005), en los que se pone de manifiesto que la consideración del canto y la dirección coral muestra grandes diferencias entre países. Por ejemplo, la *British Federation for Young Choirs* proporcionaba consejeros o “animadores musicales” que fomentaban modelos educativos de canto en las escuelas. En Bélgica se elaboraron materiales para el canto escolar -colecciones de canciones acompañadas de CD- para distintas edades, mediante el proyecto *Attakatamoeva*. En Italia se crearon también nuevas canciones para coros infantiles y juveniles (*Giro giro canto* para primaria y *Teenc@anta* para secundaria).

Como se avanzó en el capítulo 1, el canto colectivo y el movimiento coral en España decreció antes de la segunda mitad del siglo XX. A finales de los años ochenta, los coros del este y norte de Europa dominaban el panorama de los concursos internacionales de coros, lugar que agrupaciones españolas, especialmente del país vasco, habían ocupado anteriormente con frecuencia. Según Ibarretxe (2007) esta escasez coral hay que relacionarla con otros factores educativos y sociales como el aumento de tareas escolares y de actividades extraescolares de los niños, así como el cambio progresivo de sus intereses hacia otros hábitos culturales y deportivos que competían con el canto coral.

Como consecuencia de esto, algunos proyectos en España han desarrollado en los últimos años investigaciones dirigidas a encontrar formas de acercamiento entre la educación formal y la no formal en el ámbito coral. Uno de estos proyectos fue el

---

<sup>1</sup> *Europa Cantat* (European Choral Association -ECA-EC) es una asociación sin ánimo de lucro que reúne a organizaciones, coros y personas activas en el ámbito del canto colectivo en Europa, poniendo en contacto a más de 2,5 millones de personas en más de 50 países.

desarrollado por la Universidad del País Vasco, denominado: *La cantera de los coros vascos: entre la educación musical formal y no formal*, el cual conocemos a través de algunas publicaciones (Ibarretxe, 2007; Ibarretxe & Díaz, 2008). Este proyecto se realizó en colaboración con cuatro coros vascos asociados a entidades corales de renombre (el Orfeón Donostiarra, el Conservatorio de Bilbao y el Colegio Luis Dorao de Vitoria). En todos ellos se desarrollaron diferentes programas de formación que incluían lectura musical según distintos métodos, técnica vocal, y en algunos casos, estudio de algún instrumento, psicomotricidad y escenografía, siempre con el canto coral como eje principal. También en todos se trabajó en dos niveles progresivos (coro infantil y juvenil) constituyéndose el nivel juvenil en cantera de los coros mixtos adultos de sociedades corales relacionadas con los coros infantiles.

Entre estas iniciativas de relación entre la educación formal y la no formal, otro modelo es el de algunos conservatorios de música. En el caso de la investigación citada por Ibarretxe (2007), el coro de niños del Conservatorio perteneciente a la Sociedad Coral de Bilbao. La diferencia fundamental entre este modelo y el anterior radica en que aquí el coro infantil está integrado en las actividades del conservatorio, siendo la mayor parte de cantores alumnos de éste y, recibiendo por tanto, enseñanza formal. Unos pocos cantores vienen de fuera y pasan una prueba.

Este tipo de proyecto también se ha realizado en otras provincias españolas. En Madrid, el *Programa Infantil de Música de la Universidad Carlos III*, desarrollado entre 1999 y 2008, reunió a más de 400 niños y 20 profesionales (Márquez, 2010).

En todos estos modelos los investigadores destacan la importancia de la implicación de las familias para que se lleven a cabo con éxito. Todos ellos destacan la necesidad de la convicción del valor de la cultura y, más concretamente, de la educación musical, por parte de los padres, lo que les conduce a adquirir y cumplir compromisos de asistencia a los ensayos, conciertos, etc. (Ibarretxe, 2007; Ibarretxe & Díaz, 2008).

Desde nuestro punto de vista, todos los modelos descritos por los autores se aproximan más a lo formal que a lo informal al ser bastante estructurados y bien articulados. Se trata en realidad de ideas enfocadas a aumentar la afición por cantar entre niños y jóvenes dotándolos además de las mejores herramientas para formar coros de calidad musical.

Es oportuno señalar aquí que, además de existir proyectos planificados como los anteriores, desde la segunda mitad del siglo XX el número de coros infantiles en España se ha incrementado considerablemente, como muestran los datos aportados por Fernández



(2014). Además, en el último período analizado por la autora, entre 2005 y 2012, este número se ha duplicado con respecto al período inmediatamente anterior (1999-2005), tal como puede verse en la Figura 2.1.

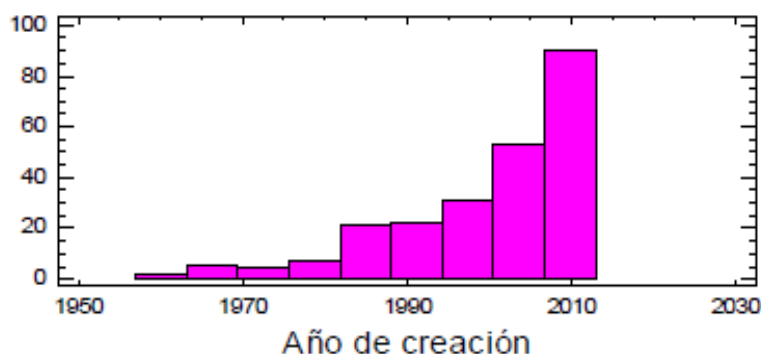


Figura 2.1. Evolución del número de coros infantiles y juveniles creados entre 1950 y 2014

Recuperado de Fernández Herranz, N. S. (2014). *Las agrupaciones corales y su contribución al bienestar de las personas: percepción de las aportaciones del canto coral a través de una muestra de cantores*. Tesis doctoral no publicada, Universidad Carlos III de Madrid, pp. 183.

Por último, queremos reseñar la importancia de otras iniciativas relacionadas con la formación musical en general, y la coral en particular, que enfatizan los valores tanto formales como no formales del aprendizaje musical o coral, esta vez con una orientación social. Hoy día son ya bastantes las iniciativas que se han dado en países de habla hispana, como Venezuela (Proyecto *Construir Cantando*, ligado al *Sistema Nacional de Orquestas Juveniles e Infantiles, FESNOJIV*), el *Plan Coral Nacional Infantil de Argentina* o el Proyecto *Voces Andinas a Coro* (que reúne cantores de Bolivia, Perú, Ecuador, Venezuela y Colombia), entre otros proyectos.

Todos ellos tienen en común la selección de niños y jóvenes de colectivos en riesgo de exclusión social, para el canto coral y para formar diferentes orquestas, desarrollando programas de formación permanente que incluyen constantes actuaciones, viajes y música comunitaria (Quero, 2011; Verhagen, Panigada & Morales, 2016; Carlson, 2016). Estos proyectos, a pesar de estar fuertemente estructurados, aúnan herramientas del aprendizaje formal con el informal en diversos aspectos. Uno de ellos es que se adaptan a los distintos niveles de formación inicial de sus aprendices. Además, sus participantes pasan muchas horas del día en los lugares de aprendizaje, los cuales ejercen como comunidades, más aún cuando viajan. En definitiva, viven inmersos en la música que interpretan, que les ofrece

una vida mejor que aquella de la que parten, por lo que extienden a su vida cotidiana la práctica musical, la interacción y la audición de música, la música en comunidad o el aprendizaje de oído.

En la Sección empírica de este estudio (Capítulo 6) tendremos la oportunidad de volver sobre este punto mediante la comparación de dos prácticas diferentes de dirección coral asociadas a objetivos, metodologías y contextos también diferentes.

### **2.3 El director como intérprete y como agente de aprendizaje musical en el coro amateur**

Como mencionamos al final del capítulo anterior, en el ensayo profesional el director ejerce casi exclusivamente el rol de intérprete, limitándose a modelar y dar instrucciones directas y precisas referentes a aspectos técnicos e interpretativos para hacer sonar su versión imaginada de la obra, según sus propios criterios estilísticos, y tomando decisiones sobre aspectos vocales y/o instrumentales de la partitura. Normalmente trabaja en tiempos muy ajustados para optimizar económicamente el montaje de programas contratados para concierto.

Tal como señala Fernández (2014), en muchas agrupaciones de aficionados también predomina este tipo de liderazgo autocrático en el que el director ejerce un fuerte control de los aspectos musicales y artísticos en general. Normalmente, esta autoridad es asumida por los miembros del grupo, quienes conocen y aceptan de antemano este tipo de liderazgo y acceden a él voluntariamente. En la sección empírica de este trabajo volveremos sobre estas cuestiones.

En general, podemos decir que la mayoría de los coros no profesionales se gestionan como asociaciones en las que los aspectos organizativos y administrativos se regulan de forma democrática por los miembros del coro representados por su junta directiva, y los técnico–musicales corresponden al director. En este trabajo nos proponemos identificar y describir distintos perfiles de directores profesionales que trabajan con agrupaciones vocales no profesionales. Nos preguntaremos también si puede existir relación entre algunos de esos perfiles y otros factores como los años de experiencia en la dirección, la condición docente o la edad vocal de los cantores, tal como se verá más adelante.

**2.3.1 La condición docente en la dirección coral.** En el contexto del ensayo amateur el director trabaja con grupos heterogéneos formados por cantores con diverso nivel de pericia vocal y técnico-musical. Esta heterogeneidad se puede reflejar en diferentes casuísticas. La más habitual es la mezcla de cantores con una formación o experiencia fuerte en la técnica vocal pero débil en lectura musical, o viceversa. También es frecuente que la formación de los cantores sea escasa en ambos sentidos dándose, sin embargo, una fuerte motivación por cantar y buenas aptitudes auditivas y/o vocales. En este sentido, puede decirse que las dimensiones *qué* y *cómo* propias del proceso de enseñanza-aprendizaje se podrían encontrar en el ensayo coral no profesional puesto que se desarrollan acciones y estrategias para conseguir determinados resultados teniendo en cuenta procesos cognitivos más o menos complejos, dependiendo de las concepciones o estilos de enseñanza-aprendizaje que se manejen. Los cantores podrían aprender contenidos musicales a través del repertorio y desarrollar habilidades a través de las actividades vocales, auditivas, grupales, etc. que se ponen en marcha en el ensayo y en los conciertos, como reflejan algunos textos relacionados con la metodología del ensayo (Collins, 1999; García Bedoya, 2010; Székely, 2000). En este sentido decimos que el director es un agente del aprendizaje que allí se produce (Collins, 1999).

En nuestro país, Elorriaga (2010a; 2010b; Elorriaga & Aróstegui, 2013; Freer & Llor, 2013) ha estudiado diversos fenómenos relacionados con los coros adolescentes, tanto los integrados en el currículo de secundaria, como los extraescolares. Uno de esos estudios (Elorriaga & Aróstegui, 2013), profundiza en diversos aspectos de la enseñanza y aprendizaje de la expresión vocal y el canto colectivo en secundaria. Basándose en autores como Liston y Zeichner (2003), Grundy (1991) o Freire (1975), los autores configuran tres tipos de enfoque curricular que se pueden relacionar con tres concepciones diferentes de la educación en general y de la educación musical en particular:

*Técnico*, orientado a desarrollar habilidades o aprendizajes de acuerdo con un modelo que se considera ideal, razón por la que utiliza ampliamente el modelado. El contenido del aprendizaje es objetivo, existe independientemente de quien lo estudie y sigue la lógica interna de cada una de las disciplinas. El aprendiz debe adaptarse al saber académico. Está centrado en la enseñanza, más que en el aprendizaje. En el caso de la música, se aprenden primero los signos notacionales y elementos de su lenguaje, la técnica de los instrumentos o del canto (mediante ejercicios, escalas o arpeggios, por ejemplo) y más tarde los aspectos expresivos e interpretativos. El aprendizaje se centra en conseguir un producto y se espera

que más adelante se comprenda el beneficio del esfuerzo que ahora realizan profesores y alumnos, pero sobre todo estos últimos.

*Práctico*, basado tanto en la interacción del aprendiz con los objetos como entre profesor y alumno y entre alumnos. Según este enfoque el aprendizaje se construye y reconstruye continuamente por descubrimiento, resolviendo problemas, mediante esas interacciones. Se tiene en cuenta la importancia del estadio de desarrollo del aprendiz, de los conocimientos previos, y del aprendizaje significativo. Según los autores, en el terreno musical este enfoque se resume en el principio de la educación musical activa, que básicamente consiste en sentir y vivir la música antes de racionalizarla (Bachmann, 1998; Jaques-Dalcroze, 1921; Szonyi, 1976). Con él se relacionarían los métodos de pedagogía musical activa que surgieron desde principios del siglo XX (Dalcroze, Willems, Kodály, Orff, Schafer, entre otros) y que, centrados en diferentes prioridades, proponen en común comenzar el aprendizaje por la práctica viva de la música (cantando y/o tocando instrumentos) y del movimiento corporal, lo que llevará a deducir y comprender los parámetros musicales como el ritmo, la melodía, la textura o la estructura musical.

*Crítico*, según el cual la escuela debe ser un agente de cambio social, potenciar la emancipación y la potenciación del educando en un diálogo igualitario. La escuela pública no trata a todos por igual, sino que discrimina a las poblaciones minoritarias y a la clase trabajadora. El conocimiento se produce en el propio grupo de aprendizaje. A diferencia de lo que sucede en el modelo *técnico*, los contenidos no pueden venir dados por un currículo sino que proceden de las problemáticas reales de la existencia de los aprendices y de sus relaciones. Según este enfoque, la *música académica*, que es como denominan los autores a la *música* normalmente llamada *clásica o culta*, es la compuesta por *varones blancos muertos*, y es la que se elige como predominante en la educación tradicional, aunque no corresponda a los intereses reales y actuales de los aprendices. Surge así la necesidad de incluir otros estilos como el rock, el pop, el jazz, el flamenco o la música comercial en general. En cuanto al aprendizaje de las técnicas, surgiría de la necesidad expresiva del grupo generando, por ejemplo, grafías propias, no convencionales, antes de aprender la escritura convencional.

Estos enfoques curriculares podrían relacionarse, en parte, con las concepciones de la enseñanza y el aprendizaje que veremos en el Capítulo 3.

**2.3.2 La edad de los cantores.** Es en el ámbito de las agrupaciones infantiles y adolescentes donde parece encontrarse más investigación sobre el ensayo asimilado a un contexto de aprendizaje. En un estudio basado en la autopercepción de profesores que dirigían coros en secundaria, Gumm (1993) identificó diez dimensiones de aprendizaje mediante análisis factorial y obtuvo mediante *k medias* once perfiles con estilos diferentes de enseñanza, según a qué se orientaban (por ejemplo, *a la tarea, al aprendizaje cooperativo, al contenido o al descubrimiento*, entre otros).

Un fenómeno relacionado con la edad de los cantores que ha sido ampliamente estudiado en los últimos años es la muda de voz en adolescentes (Cooksey, 1999; Elorriaga, 2010; Freer, 2007) dando lugar a numerosas investigaciones que están afectando decisivamente al ensayo coral en la etapa adolescente. Este es un aspecto diferencial entre directores, puesto que aquellos que incluyen voluntariamente varones en fase de muda vocal suelen elegir y adaptar el repertorio en función de las características individuales de estos, así como utilizar mayor variedad de procedimientos técnico-vocales y de herramientas de representación interna y externa (Cooksey, 1999; Freer, 2010; Freer y Llor, 2013). También se caracterizan por gestionar la interacción y formas cooperativas de aprendizaje dentro del coro. Esto supone tener en cuenta determinados procesos cognitivos y metacognitivos en el ensayo coral, tales como la planificación, la motivación o la transferencia, entre otros, lo que posiblemente se pueda relacionar con posiciones más complejas o constructivas por contraposición a otras más tradicionales o reproductivas. Los primeros llegan a considerar el canto coral como un medio para la formación tanto musical como humanística del cantor, optando incluso por emplear el término “educador coral” en lugar del de director (Rao, 1987).

Los tipos de motivación, la metacognición, los tipos de supervisión y diversas estrategias vocales podrían también verse condicionadas por la edad de los cantores. En la sección empírica de este trabajo tendremos ocasión de explorar el uso de estos procesos y estrategias en relación con la edad vocal de los coros, entre otras variables.

**2.3.3 Los años de experiencia en la dirección coral.** En este trabajo consideraremos los términos *novato* y *experto* para referirnos a los años de experiencia que tienen los individuos en determinada tarea. Las investigaciones sobre expertos y novatos han mostrado diferencias en el modo en que estos piensan y actúan en diferentes dominios y en relación con distintas tareas (para una revisión, véase Pérez-Echeverría, 2004). Estudios iniciales caracterizaron a los novatos “por poseer una base de conocimiento

restringida y pobremente organizada, compuesta por estructuras rígidas de conocimiento semántico y procedimental” (Sternberg y Horvath, 1995, citados por Bautista, 2009, p.83). Por esta razón, los novatos percibirían los eventos y su significado de forma simplista e ingenua y esto limitaría su capacidad de resolver problemas.

Los expertos, en cambio, según Pérez-Echeverría (2004), pueden ajustarse de forma flexible y sofisticada a diferentes problemas prácticos y esto se debe a su mayor tiempo de práctica en el dominio del que se trate.

Una parte de la investigación sobre el tema que nos ocupa se ha centrado en comparar *docentes expertos con docentes novatos*. Meyer (2004), en un estudio sobre docentes con más y menos años de experiencia, halló que los profesores más novatos tienen concepciones más simplistas sobre la adquisición del conocimiento, mientras que aquellos más expertos muestran ideas más constructivistas y más centradas en el sujeto.

Según Bautista (2009), además de la experiencia, otros factores podrían estar influyendo en esta sofisticación creciente, como la formación específica en pedagogía y psicología u otros como el compromiso, la persistencia y la motivación por la enseñanza (Patrick y Pintrich, 2001).

Por el contrario, algunas investigaciones realizadas en nuestro país desde la perspectiva de las teorías implícitas (que se expondrán en el Capítulo 3) han encontrado resultados en sentido inverso; es decir, concluyen que los profesores con más años de experiencia docente son los que muestran concepciones más directas (reproductivas y tradicionales) de la enseñanza y el aprendizaje. Así sucede en el estudio de Pérez-Echeverría, Pozo, Pecharromán, Cervi, Martínez & Martín (2006) con 97 profesores de secundaria, en ejercicio de diferentes materias, así como 287 estudiantes del curso FIPS (Formación Inicial del Profesorado de Secundaria). Mediante cuestionarios de dilemas, los estudiantes (novatos) eligieron el 42 % de opciones constructivas frente al 32 % de los profesores en ejercicio. Estos últimos elegían como preferentes las opciones relacionadas con la teoría interpretativa (de sofisticación intermedia, como se verá en el Capítulo 3), posiblemente debido, según los autores, a la formación “disciplinar” que ellos mismos habían recibido.

En la misma dirección, Martín, Mateos, Martínez, Cervi, Pecharromán, & Villalón (2006), en un estudio con 386 maestros de primaria, encontraron que los estudiantes del último curso del Grado de Maestro elegían más opciones constructivas (complejas y sofisticadas) que los maestros en ejercicio. Los autores atribuyeron al contacto con la práctica la progresiva “simplificación” de sus concepciones basándose en un estudio

anterior en el que habían estudiado a asesores psicopedagógicos, encontrando que aquellos de la muestra que ejercían también como docentes eligieron de forma significativa menos respuestas constructivas que los que sólo trabajaban como asesores.

Esta misma tendencia se ha encontrado en estudios sobre el aprendizaje musical realizados también en el marco de las teorías implícitas (Bautista, Pérez-Echeverría & Pozo, 2010; López-Íñiguez, Pozo & de Dios, 2013), contradiciendo una vez más los hallazgos de los estudios internacionales antes mencionados donde se daba una relación lineal que indicaba que un mayor grado de experiencia implicaba prácticas educativas más complejas. En el ámbito del aprendizaje musical, estos resultados podrían relacionarse con rasgos específicos del dominio musical, pero también podrían deberse a cambios generacionales o al grupo etario en relación con la cultura de aprendizaje musical a la que pertenece (Casas-Mas, Pozo y Montero, 2014).

Por último, también existe investigación que defiende que no hay diferencias entre expertos y no expertos. Marrero (1993) no encontró ninguna relación entre los años de experiencia (establecidos por el autor en tres rangos: “inferior”, “medio” y “superior”, sin precisar el número de años) y las teorías implícitas de los profesores sobre la enseñanza. Su taxonomía no fue la misma que la de los trabajos anteriores, sino que utilizó la que distingue entre las siguientes teorías: *dependiente*, *expresiva*, *interpretativa* y *emancipatoria*.

Puesto que asimilamos el papel del director de coro al del docente de música, como ha quedado justificado en este capítulo, nos proponemos en este trabajo comprobar si los directores novatos mantienen concepciones y prácticas sobre el aprendizaje en el ensayo coral, más o menos complejas que los más expertos.

En este capítulo hemos analizado el ensayo coral como un escenario de aprendizaje no formal que, sin embargo, comparte diversas características con los contextos formales e informales. También hemos revisado el papel del director, además de como intérprete, en su faceta de agente de aprendizaje musical. Desde este rol, hemos estudiado algunas variables tales como su condición o no de docente, la edad de la agrupación o sus años de experiencia como director, las cuales podrían influir en el tipo de enseñanza-aprendizaje que se genera en el ensayo.

En la sección empírica de este trabajo trataremos de analizar si se pueden encontrar distintos perfiles de director en nuestro país en relación con los aspectos estudiados, así como si existen diferencias significativas entre coros pertenecientes a contextos formales respecto a los no formales.





## Capítulo 3

### Las concepciones del aprendizaje y la enseñanza de la música

#### 3.1 La dirección coral en relación con las concepciones del aprendizaje y de la enseñanza de la música

Tal como se ha dicho en los capítulos anteriores, el ensayo coral es un espacio de aprendizaje cuyo objetivo explícito consiste en aprender una serie de obras para ser interpretadas en conciertos. Puesto que habitualmente no se desenvuelve en un espacio académico, no suelen definirse aquellos componentes propios del aprendizaje formal, como los objetivos, los contenidos, la evaluación o la metodología de aprendizaje.

Sin embargo, y como ya anticipamos, es un hecho que el director elabora un plan de acción con el coro y lo pone en marcha para que éste llegue a interpretar obras musicales bajo su dirección. La forma en que el director aborde este plan de acción se relaciona en definitiva con sus representaciones sobre el aprendizaje, que serán más o menos complejas o sofisticadas. Este trabajo se sitúa en el marco de las concepciones del director de coro, por lo que dedicamos este capítulo a presentar una revisión de diversas teorías relacionadas con las concepciones de la enseñanza y el aprendizaje.

Para situar al lector, resumimos brevemente a qué nos referimos cuando hablamos de concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje en el ensayo coral. En primer lugar, el director se propone que el coro (como grupo) alcance determinados aprendizajes (la dimensión *qué* se aprende (Pozo, 2008)). En este punto, sería interesante observar si el objetivo del director se limita a que los cantores aprendan los procedimientos y conceptos relacionados concretamente con la pieza que se está trabajando (su notación, su texto, su afinación y expresión) o si, por el contrario, se pretenden aprendizajes musicales más allá de la pieza en cuestión, que la trascienda y se relacionen con conceptos y procedimientos musicales generales (desde el desarrollo de la audición interna monódica y armónica, la memoria musical hasta formas de representación complejas y globales de las partituras, más allá de su mera notación).

Para facilitar los aprendizajes mencionados, puede ser que el director se limite a hacer repetir al coro determinados motivos o frases musicales por experimentación o ensayo-error o, por el contrario, que identifique previamente las dificultades de la obra y

gestione esta repetición con criterios metacognitivos. También puede haber diferencias en la forma de organizar o planificar el ensayo, o en la gestión de la atención y la motivación de los cantores, entre otros aspectos; en suma, si el director concibe que el ensayo debe estar dirigido a lograr directamente ciertos resultados musicales o también a gestionar, de una u otra manera, ciertos procesos que median en esos aprendizajes. Todo ello se relacionaría con la dimensión *cómo* del aprendizaje.

En relación con esta misma dimensión, el director pone en marcha una serie de acciones que serán realizadas bien por él (por ejemplo, dirigir, tocar, cantar, gestionar dificultades) o por los cantores (escuchar, cantar, imitar, entre otras muchas). Otro aspecto que podría determinar diferencias en cómo el director concibe el aprendizaje serían los tipos de interacción director–cantor o cantor–cantor, que se promuevan en el ensayo, que pueden responder a criterios más o menos epistémicos. Todos estos aspectos también serán estudiados en la sección empírica de este trabajo. El tipo de prácticas que los profesores proponen para el aprendizaje en relación con sus concepciones ha sido estudiado anteriormente en diferentes ámbitos, entre ellos el del aprendizaje musical (Bautista et al., 2010; López-Íñiguez & Pozo, 2016; Torrado y Pozo, 2006).

El estudio de las *concepciones de aprendizaje* surge al intentar comprender las representaciones mentales que los individuos realizan sobre su propio aprendizaje desde una perspectiva internalista o de primera persona (Olson & Bruner, 1996). Han sido estudiadas en distintos dominios de conocimiento (Hofer, 2001; Hofer & Pintrich, 1997; Pozo et al. 2006; Scheuer, et al., 2010; Scheuer et al., 2009). Las distintas concepciones de un aprendiz influyen en las metas y estrategias que dirigen su aprendizaje, así como en los resultados finales de éste (Marton & Säljö, 1976).

Las concepciones de profesores y estudiantes de música han sido estudiadas desde distintas perspectivas y en diferentes instrumentos dentro de contextos académicos (Bautista et al., 2010; Cantwell & Millard, 1994; Hallam, 1995; López-Íñiguez et al., 2013; Marín, Scheuer & Pérez-Echeverría, 2013; Reid, 2001; Torrado y Pozo, 2008; Zhukov 2007) así como comparando diferentes culturas musicales (Casas-Mas, Pozo y Montero, 2014).

En los apartados que vienen a continuación revisaremos los principales enfoques sobre las concepciones, en los que se ha desarrollado investigación relacionada con el aprendizaje musical.

### **3.2 Enfoques en el estudio de las concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza de la música**

Las principales revisiones de los estudios sobre concepciones que se han realizado desde diferentes perspectivas teóricas y metodológicas pueden encontrarse en Hofer, (2001); Hofer y Pintrich (1997) y Pérez-Echeverría, Mateos, Scheuer y Martín, (2006). En este trabajo sólo nos centraremos en aquellos desde los que se han realizado estudios en el dominio del aprendizaje musical. Estas perspectivas son: los estudios sobre creencias epistemológicas; el enfoque fenomenográfico y los estudios sobre las concepciones como teorías implícitas. A continuación, desarrollamos cada uno de estos enfoques.

**3.2.1 Estudios sobre creencias epistemológicas.** Los estudios sobre creencias epistemológicas analizan las creencias que las personas mantienen sobre qué es el conocimiento y cómo funciona. Existen distintos modelos teóricos y clasificaciones de estos estudios (Marín, Pérez-Echeverría y Scheuer, 2014) aunque todos coinciden en que las creencias epistemológicas incluyen las ideas acerca de dimensiones como las siguientes: la certeza del conocimiento, su simplicidad o complejidad (Nielsen, 2012), fuente del conocimiento (desde creer en fuentes externas o de autoridad hasta la propia construcción del conocimiento) y la justificación sobre el mismo (desde la aceptación indiscutible del conocimiento hasta posiciones en las que los individuos requieren evidencia empírica). Asimismo todos comparten que el cambio en las creencias epistemológicas se produce desde posiciones dualistas y simples hasta asumir otras más perspectivistas y complejas.

Los métodos de recogida de datos empleados en estos estudios incluyen entrevistas, cuestionarios de preguntas abiertas y cuestionarios tipo Likert como el desarrollado por Schommer (1990).

Según la clasificación de estos estudios realizada por Hofer y Pintrich (1997), podemos encontrar en ellos tres orientaciones teóricas que resumimos de forma muy breve. En primer lugar, autores como Perry (1970), adoptan un enfoque evolutivo, según el cual las creencias sobre el conocimiento avanzan en relación con el desarrollo intelectual del individuo desde posiciones dualistas hacia otras más pluralistas para terminar en posiciones relativistas y constructivistas.

En segundo lugar, encontramos otra orientación según la cual los individuos pueden mantener creencias que van desde las más simples o ingenuas hasta las más complejas o

sofisticadas en relación con diferentes aspectos del conocimiento que no están tan relacionados con lo evolutivo (Schommer, 1990). Estas creencias estarían organizadas en sistemas compuestos por dimensiones relativamente independientes. Una descripción más detallada de estas dimensiones puede encontrarse en Marín (2013) y en Marín, Pérez-Echeverría & Scheuer, (2013).

Por último, mencionaremos el enfoque que estudia las creencias epistemológicas como teorías personales coherentes. (Hofer, 2001; Hofer y Pintrich, 1997; Pecharromán & Pozo, 2008). Concretamente, Pecharromán y Pozo investigaron a 171 adultos no universitarios, adultos universitarios y profesores de educación secundaria, solicitándoles justificar de forma escrita las respuestas que previamente habían dado a un cuestionario cerrado, con objeto de estudiar el diferente grado de elaboración de sus teorías epistemológicas en función de la tarea y del tipo de acceso a la conciencia. En los adultos los resultados indicaron una situación de transición entre el objetivismo y el constructivismo, influyendo el nivel de instrucción y la edad.

En definitiva, y como resumen de este enfoque, entre diferentes autores de este grupo de investigaciones varía la importancia que se da a los factores evolutivos y educativos. Según Pérez-Echeverría, Mateos et al., (2006) tampoco hay suficiente grado de acuerdo entre dichas investigaciones sobre el estatus cognitivo, la consistencia teórica y los componentes de las creencias epistemológicas. Este enfoque se acerca al de las teorías implícitas, que veremos más adelante.

Podemos decir, por tanto, que las tres perspectivas se diferencian en el distinto peso que dan al desarrollo del individuo o al contexto. Además, se distinguen en que el enfoque evolutivo (Perry, 1970) considera que las estructuras de conocimiento cambian de forma más global mientras que las perspectivas de Schommer (1990) y Hofer y Pintrich (1997) consideran que las creencias epistemológicas son específicas de dominio.

En el dominio de la música, Marín Oller (2013) cita dos estudios realizados desde la perspectiva de las creencias epistemológicas, los publicados por Hallam (1995) y Nielsen (2012).

Hallam adapta los niveles de desarrollo intelectual de Perry (1970) al ámbito musical y analiza el tipo de estrategias y enfoques de aprendizaje de los músicos entrevistados. De los 22 participantes entrevistados, 14 (un 62 %) fueron clasificados en el nivel 9 de Perry, en el que se integra el conocimiento aprendido en diversas fuentes con la experiencia personal y la reflexión. Estos músicos tendían a emplear una visión holística en el primer acercamiento a la pieza musical.

Nielsen (2012), estudió a alumnos universitarios del primer curso de música centrándose en sus creencias epistemológicas -empleando el cuestionario de Schommer (1990)-, las estrategias de aprendizaje que proponen y la relación entre ambos aspectos, además de las posibles diferencias debidas al género, el instrumento principal y el programa de estudios. Los análisis de Nielsen dieron como resultado cuatro factores:

- 1) *Certeza del conocimiento* que abarca desde la creencia en que se pueden encontrar interpretaciones verdaderas e indiscutibles hasta la creencia en que las interpretaciones en música son tentativas e inciertas.
- 2) *Control de la adquisición del conocimiento*, abarca desde la creencia en que existe el talento innato hasta la creencia en que la habilidad para aprender un instrumento puede cambiar y está relacionada con la cantidad de práctica.
- 3) *Ambigüedad del conocimiento*, las creencias van desde creer que las soluciones inequívocas a los problemas técnicos son posibles, hasta la idea de que son posibles diferentes soluciones dentro del ámbito mayor de todas las posibles.
- 4) *Simplicidad del conocimiento*, abarca desde la idea de que es necesaria una visión general de la partitura -la “big picture” de Chaffin, Imreh, Lemieux & Chen, (2003)-, hasta la que concibe el conocimiento de la obra como un conjunto de partes integradas.

En conjunto, los estudiantes mostraban tendencia a creer que las interpretaciones son tentativas y que son posibles diferentes soluciones a problemas técnicos, pero mostraban nociones más ingenuas en lo referente a *control de la adquisición y simplicidad del conocimiento*, pensando que la habilidad musical es más bien innata y que es necesaria una visión general de la partitura, más que su conocimiento en partes integradas. Nielsen también encontró relación entre estas creencias y la complejidad de las estrategias que empleaban los alumnos, los de concepciones más sofisticadas eran los que elegían más estrategias de elaboración, organización y regulación del esfuerzo.

**3.2.2 Estudios fenomenográficos.** La fenomenografía tiene como objetivo describir, analizar y comprender las experiencias de aprendizaje bajo la consideración de que existen diferencias cualitativas en la forma en que las personas experimentan y entienden la naturaleza del conocimiento (Marton, 1981).

Nos centraremos en los estudios fenomenográficos desarrollados en el ámbito del aprendizaje. La recogida de datos más habitual en este tipo de trabajos es la entrevista

abierta semiestructurada para acceder a dos dimensiones del aprendizaje: qué es aprender y cómo se aprende, planteando dichas entrevistas sobre tareas con un contenido concreto. En el caso de los primeros estudios, que se realizaron en la Universidad de Göteborg (Marton y Säljö, citados por Marín, 2013), estos tuvieron como contenido la lectura de textos. El análisis dio como consecuencia varios “niveles de procesamiento” y varios “niveles de resultado” así como la distinción de dos enfoques, el superficial y el profundo. Los aprendices que mostraron un enfoque superficial o reproductivo se centraban en el texto mismo, así como en las tareas de repetir y memorizar, mientras que aquellos que adoptaron un enfoque profundo o comprensivo atendían más al contenido del texto y a su significado.

Según estas investigaciones, las experiencias pasadas en situaciones parecidas a aquella en la que se está aprendiendo, condicionan la percepción que se tiene de la tarea, y esta percepción da lugar, a su vez, al enfoque más cercano a lo superficial o a lo profundo y a la concepción que finalmente se tiene del aprendizaje. Un enfoque superficial, centrado en el texto o la notación, proporciona información factual mientras que un enfoque profundo permitiría acceder a aspectos como el significado, las conclusiones y la intención del autor del texto. El tipo de tarea o el contexto de aprendizaje también influyen en el enfoque adoptado por los aprendices (Marton y Säljö, 1976b).

En relación con nuestro trabajo, nos interesa revisar sobre todo los estudios que, desde esta perspectiva, se han realizado sobre las concepciones de los profesores acerca de la enseñanza y el aprendizaje. Como señala Bautista (2009) a partir de entrevistas estructuradas, diversos estudios identifican ya en los años 80 del siglo XX dos grandes categorías de concepciones cuyos extremos se podrían relacionar con los polos *reproductivo* y *constructivo* (Fox, 1983; Gow y Kember, 1993). El primero se caracterizaría por estar centrado en el profesor y en los contenidos disciplinares que éste selecciona. La enseñanza se concibe como una transmisión directa del conocimiento desde el profesor (rol *activo*) hacia el alumno (rol *pasivo*). En el polo constructivo, el foco de atención está en el desarrollo cognitivo del estudiante y el profesor es un mero guía y facilitador del aprendizaje de éste.

Aunque ninguno de los estudios que estamos citando corresponden al ámbito del aprendizaje musical, creemos de interés reseñarlos porque suponen la aparición embrionaria de las tres concepciones en las que centraremos después nuestros estudios empíricos en este trabajo (que serán las denominadas *directa*, *interpretativa* y *constructiva*). En la década de los 90, Van Driel, Verloop, Van Werven y Dekkers (1997), en un estudio con profesores de educación superior, encuentran también una categoría

intermedia donde los docentes, aun teniendo el control de los contenidos que se enseñan, reconocen la necesidad de activar los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Otras investigaciones de esta época encuentran también esta concepción intermedia con comportamientos del docente relativos a “facilitar la comprensión de los alumnos” (Samuelowicz y Bain, 1992), “promover la interacción entre alumnos” (Trigwell y Prosser, 1996) o promover la interacción entre profesor y alumno (Kember, 1997). Para un resumen de estos estudios, véase Bautista (2009, p. 46).

Poco después, algunos de estos estudios fueron revisados y se encontraron cada vez más matices intermedios entre estas concepciones, en la medida en que las entrevistas se fueron analizando con base en un número creciente de dimensiones. Por ejemplo, Samuelowicz y Bain (2001) estudiaron las respuestas de 39 profesores universitarios australianos de diversas disciplinas en nueve dimensiones diferentes (por ejemplo, creencias sobre los resultados del aprendizaje, sobre la interacción con el alumno, entre otras). Dichas respuestas presentaban grados intermedios de sofisticación además de “sí” o “no”) lo que en definitiva daba un conglomerado de creencias diferente y más rico que el de los estudios fenomenográficos tradicionales, según refiere Bautista (2009). Como se verá en la Sección empírica de este estudio, esta metodología se puede relacionar en parte con la que aplicaremos nosotros para estudiar los perfiles de los directores de coro en cuanto a sus concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje, ya que nos parece adecuada para explorar un contexto nuevo en este tipo de investigación, como el del ensayo coral.

Posteriormente, otros estudios desde esta perspectiva han cuestionado algunos de sus presupuestos más fuertemente radicados. Uno de ellos fue la estabilidad de las concepciones en la memoria a largo plazo (Entwistle, 2007) y otro, la supuesta relación lineal entre las concepciones y las prácticas de enseñanza que se había encontrado en estudios correlacionales clásicos (Sheppard y Gilbert, 1991; Vermunt, 1996). Esto sucedió al diversificarse los contextos y situaciones en las entrevistas y en las prácticas, lo que mostró la importancia, tanto de los aspectos contextuales y situacionales, como de las tareas específicas (por ejemplo, en Samuelowicz y Bain, 2001). Esta evolución tiene interés para nuestra investigación por la misma razón que expusimos anteriormente, el tratarse de un contexto nuevo dentro de la enseñanza-aprendizaje de la música, que podría dar lugar a la coexistencia representacional que es propia de las teorías implícitas (Pozo et al., 2008), como veremos un poco más adelante.

Por otra parte, algunos autores han estudiado los enfoques de aprendizaje de intérpretes y de estudiantes de música en relación con las estrategias que declaran poner en

marcha. Estos estudios también han empleado la entrevista estructurada como método de recogida de datos. Cantwell y Millard (1994) encontraron relación entre los enfoques superficial y profundo empleados por estudiantes de música y las estrategias de aprendizaje y el nivel de comprensión en el estudio de nuevas piezas, por otra.

Los estudiantes que mostraron un enfoque más superficial describían la dificultad de la pieza según su notación y proponían la repetición, memorización y fragmentación de la pieza como principales estrategias, seguidas de la búsqueda de ayuda externa, por ejemplo, del profesor o de insistir en la repetición. En cuanto a niveles de comprensión, la sintaxis de la música (frases y motivos) era su principal objetivo, dejando de lado la comprensión y expresión de ideas musicales. Estos intérpretes consideraron la competencia técnica y la reproducción de la partitura como lo más importante a desarrollar.

Los estudiantes que mostraron un enfoque profundo en el cuestionario, proponen estrategias en el orden siguiente: evaluar la dificultad de la pieza, atender los problemas técnicos (igual que en el enfoque superficial) y, una vez resueltos, incorporar recursos expresivos. Se centran en la comprensión del significado de cada frase musical, así como en el que globalmente quiere transmitir el compositor a partir de aquél. Hablan de estrategias más complejas como la búsqueda de estructuras musicales y de información musical en la partitura y de tomar decisiones interpretativas en función del estilo. También hablan de supervisar, a lo largo del estudio, la adecuación de las estrategias que van empleando.

Desde otra perspectiva, también Hultberg (2002) estudia el uso de la notación en estudiantes avanzados y músicos profesionales. Empleando el análisis de contenido, describe dos formas de usar la partitura que denomina *enfoque reproductivo* y *enfoque exploratorio*. En el enfoque reproductivo, el papel del intérprete es reproducir la notación siendo por completo la partitura el documento que expresa explícitamente la intención del compositor. En el enfoque exploratorio la partitura es solo una fuente de información que el intérprete debe decodificar y explorar para completar su mensaje haciendo una interpretación personal y con imaginación. Este enfoque se relaciona con los niveles de comprensión de la partitura que veremos en el Capítulo 4 y con los resultados de trabajos en esta línea, como los de Bautista et al. (2009); Cantwell y Millard (1994) o Marín, et al. (2013).

**3.2.3 Teorías implícitas.** Las concepciones entendidas como teorías implícitas hacen referencia al conjunto de representaciones mentales que subyacen a la forma en que



afrontamos o interpretamos las distintas situaciones de enseñanza–aprendizaje. Constituyen verdaderas teorías, ordenadas y coherentes, y no son accesibles a la conciencia, de ahí la denominación de *implícitas* (Strauss, S. & Shilony, 1994; Pérez Echeverría et al., 2001).

Comenzaremos por estudiar cómo son dichas representaciones frente a las de carácter explícito.

**3.2.3.1 Naturaleza diferencial de las representaciones implícitas frente a las explícitas.** La investigación sobre el aprendizaje en diversos ámbitos demuestra que cambiar lo que se dice –el conocimiento explícito- no suele bastar para cambiar lo que se hace –lo implícito– (Pozo y Gómez Crespo, 2005). De ahí la necesidad de caracterizar las representaciones implícitas frente a las explícitas.

En primer lugar, nos centraremos en el origen de ambas. Las representaciones implícitas son fruto de la experiencia personal de los individuos al participar en diversas situaciones de aprendizaje que se dan en determinados contextos, por lo que tienen también un marcado carácter sociocultural. Aunque además pueden aprenderse en contextos de educación formal, son fruto del aprendizaje informal ya que no se producen mediante aprendizaje explícito, sino que funcionan mediante mecanismos asociativos (Pozo, 2001, 2003). Las representaciones explícitas, sin embargo, aunque puedan partir de mecanismos asociativos van seguidas de alguna reestructuración cognitiva y pueden proseguirles una educación e instrucción formales.

En segundo lugar, las representaciones implícitas tienen un origen intuitivo y no son conscientes. Son muy útiles para predecir y controlar situaciones o respuestas en un determinado entorno. Cuando se intenta comunicar y verbalizar estas representaciones, de alguna forma se traducen o, en términos de Karmiloff–Smith (1994), se produce una *redescripción representacional*.

En cuanto a su naturaleza y funcionamiento, las representaciones implícitas son de carácter *procedimental*, como han destacado algunos autores (Karmiloff–Smith, 1994; Pozo, 2008). Nos indican *cómo hacer* más que *cómo decir que hacemos* algo, están más cerca de lo tecnológico, mientras que el conocimiento explícito está más cerca del científico (Pozo Scheuer, Mateos & Pérez-Echeverría, 2006). Por esta misma razón se habla de la función pragmática de las representaciones implícitas, al ser intuitivas y basadas en la experiencia están dirigidas al *objeto* de la representación (al contenido). El individuo puede predecir y controlar lo que sucede en el objeto y asume que tendrá éxito y

evitará problemas al responder mediante esta intuición ante una situación de enseñanza o aprendizaje. En cambio, con la acción epistémica y explícita, el *sujeto* se propone actuar sobre la realidad poniendo en marcha diversos procesos y actitudes que pueden cambiar su relación con el objeto para llegar a comprenderlo o incluso cambiarlo. Esta diferente perspectiva distinguiría a las teorías directa e interpretativa, como veremos en detalle un poco más adelante.

Otro rasgo de las representaciones implícitas es que funcionan como *dependientes del contexto*, contrariamente a lo que sucede con el conocimiento explícito que puede tener una aplicación general y universal. Esta naturaleza *situada* es muy útil en la resolución de algunos problemas cotidianos, pero si cambian algunas condiciones, probablemente presente muchas limitaciones. Si se nos permite el símil, plantamos un fruto en determinada estación porque así nos lo dice la experiencia y la horticultura, pero un determinado año en el que el invierno se alarga, una helada de primavera puede acabar con la cosecha. De la misma forma, es probable que una determinada regla pedagógica adquirida en nuestra experiencia como profesores, por ejemplo, mantener a los niños callados y quietos en una tarea escolar, como garantía de que permanezcan atentos, no nos permita hoy gestionar la atención teniendo en cuenta que los niños ya pasan demasiadas horas quietos ante sus variadas pantallas, fuera del horario escolar.

Las representaciones implícitas son concretas y *encarnadas* (Pozo, 2008). Las hemos obtenido a través de nuestra experiencia personal y corporal y tienen con frecuencia un alto contenido emocional, aunque implícito e inconsciente. Esto hace que estén arraigadas profundamente, de forma contraria a lo que sucede con el conocimiento formal y explícito cuya naturaleza es más abstracta y desarraigada, por eso producen respuestas automáticas y participan de un *realismo ingenuo*, al suponer que el mundo es tal como lo percibimos.

**3.2.3.2 Las representaciones implícitas como teorías.** Las representaciones implícitas se organizan en auténticas teorías, cumpliendo con los principios de *abstracción*, *coherencia*, *causalidad* y *compromiso ontológico* que, según Gopnik y Meltzoff (1997) debe reunir cualquier representación para considerarse una verdadera teoría. No todos los autores que han definido las representaciones como implícitas asumen este carácter de teorías; algunos afirman que son simplemente producto de mecanismos asociativos.

Estas teorías se organizan con base en ciertos principios que según Pérez-Echeverría, Mateos, Pozo y Scheuer (2001), son de tres tipos: principios epistemológicos,

que tratan sobre cuál es la naturaleza del conocimiento, sobre la relación entre el sujeto y el objeto de conocimiento; principios ontológicos, sobre qué elementos intervienen en el aprendizaje y en qué consiste; y principios conceptuales que hacen referencia a cómo se relacionan los componentes de la teoría (desde las líneas causales simples o las cadenas asociativas hasta relaciones estructurales complejas). En la Tabla 3.1, tomada de Pérez-Echeverría et al. (2001), se resumen estos principios.

**Tabla 3.1***Teorías implícitas sobre el aprendizaje*

Supuestos	Teorías implícitas		
	Directa	Interpretativa	Constructiva
<b>Epistemológicos</b> <i>¿Cuál es la relación entre el conocimiento y su objeto</i>	<i>Realismo ingenuo</i> <i>Dualismo</i> <p>El conocimiento refleja el objeto con fidelidad, aunque con diversos grados de plenitud o exhaustividad. Hay conocimientos parciales y conocimientos completos.</p>	<i>Realismo interpretativo</i> <i>Pluralismo</i> <p>El conocimiento refleja el objeto de manera algo borrosa o distorsionada. Esa distorsión puede reducirse, o incluso eliminarse, mediante el empleo de técnicas adecuadas de detección, medición, contrastación, etc.</p>	<i>Constructivismo</i> <i>Relativismo</i> <p>El conocimiento es una construcción elaborada en un contexto social y cultural en relación con ciertas metas. Esa construcción proporciona modelos tentativos y alternativos para interpretar el objeto, cada uno de ellos con diferentes niveles de adecuación según el contexto en que se apliquen y su potencia explicativa.</p>
<b>Ontológicos</b> <i>¿Qué clase de entidad es el aprendizaje?</i>	<i>Estados y sucesos</i> <p>Los resultados del aprendizaje se conciben en términos de estados. La generación de esos resultados se concibe en términos de sucesos aislados y recortados.</p>	<i>Procesos</i> <p>Se concibe el aprendizaje en términos de procesos, que van aumentando en número y complejidad, determinados por diversos factores: evolutivos, cognitivos, motivacionales, etc.</p>	<i>Sistemas</i> <p>Se interpreta el aprendizaje a partir de relaciones complejas entre componentes que forman parte de un sistema que a su vez interactúa con otros sistemas.</p>
<b>Conceptuales</b> <i>¿Qué tipo de relaciones conceptuales hay entre los elementos que componen la teoría y cómo se estructura ésta?</i>	<i>Datos y hechos</i> <p>Se establece una relación lineal y directa entre unas condiciones (edad, motivación, contacto con el objeto, etc.) y los resultados del aprendizaje.</p>	<i>Causalidad lineal de simple a compleja</i> <p>La eficacia del aprendizaje depende de una serie de factores que, por separado o sumados, actúan de modo unidireccional sobre los resultados.</p>	<i>Interacción</i> <p>Las interacciones entre el sistema de aprendizaje y los otros sistemas (psicológicos, educativos, sociales) en los que está inscrito, definen el marco de interpretación del aprendizaje.</p>

Recuperado de Pérez-Echeverría, et al., 2001.

Por otra parte, estas teorías se desarrollan de forma temprana en distintos dominios de la realidad del individuo, aunque dado el objetivo de este trabajo, aquí nos centraremos en aquellas que las personas desarrollan sobre la enseñanza y el aprendizaje. Se caracterizan por ser de naturaleza procedimental y se muestran muy eficaces en el contexto determinado para el que se han formado, y constituyen auténticas guías de actuación en un determinado entorno físico o social. Por esa razón son muy resistentes al cambio. El siguiente ejemplo de Pozo, Scheuer, Mateos y Pérez-Echeverría (2006) puede servir como ejemplo de lo que representan las teorías implícitas en el contexto de la enseñanza–aprendizaje.

(...) Aunque un profesor no pueda explicitar o articular con claridad qué es para él la inteligencia o cómo hacer que sus alumnos le atiendan, tiene con certeza representaciones implícitas sobre la inteligencia o la atención que le permiten gestionar la clase y predecir la conducta de sus alumnos. (p.101)

Las representaciones implícitas se forman a partir de la experiencia personal en determinadas situaciones que quedan como vivencias, sensaciones o ideas en algún tipo de código no formalizado, por lo que no se explicitan en palabras. Cualquier intento de formalizar ese código necesita una traducción, una *redescripción representacional*, en palabras de Karmiloff-Smith (1992) o una explicitación (Pozo, 2001). Este enfoque, por tanto, no comparte los principios anteriormente expuestos de la fenomenografía para el estudio de las concepciones; al contrario, asume que, si tratamos de explicar nuestras representaciones, estas se transforman artificialmente.

Estas representaciones se organizan en torno a varias dimensiones y han sido clasificadas en diferentes estudios. Asumiremos aquí la organización en tres teorías, denominadas *directa*, *interpretativa* y *constructiva* (Pérez-Echeverría et al., 2001; Pozo, 2008) además de una concepción *posmoderna* que no puede considerarse propiamente teoría implícita, como veremos más adelante.

### ***3.2.3.3 Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza de la música.***

Esta tesis doctoral se enmarca en un conjunto de trabajos realizado por el *Grupo de Investigación en Adquisición del Conocimiento Musical* (GIACM), de la Universidad Autónoma de Madrid. En los últimos doce años, este grupo ha estudiado las teorías implícitas aplicadas a distintos ámbitos del aprendizaje musical: instrumentos de cuerda–

arco (Torrado, 2003; Torrado y Pozo, 2008; López-Íñiguez y Pozo, 2013; 2016), piano (Bautista y Pérez-Echeverría, 2008); viento-madera (Marín, Scheuer et al, 2013). Estas investigaciones comenzaron teniendo un enfoque educativo-evolutivo (Bautista et al., 2009) y actualmente se extienden también a la comparación entre distintas culturas de aprendizaje (Casas-Mas, Pozo y Scheuer, 2015), así como a distintos contextos del aprendizaje formal y no formal (Baño, 2017, en preparación; Corbalán, Pérez-Echeverría, Pozo y Casas, 2017, en revisión).

El análisis del aprendizaje se configura en torno a los tres componentes del aprendizaje expuestos por Pozo (1996, 2008), *resultados*, *procesos* y *condiciones*, como ya se dijo anteriormente en este capítulo. Los *resultados* del aprendizaje serían aquello que se aprende o se pretende aprender, es decir, los contenidos. Los *procesos* de aprendizaje se refieren a la actividad cognitiva y metacognitiva que pone en marcha el aprendiz para alcanzar esos resultados. Por último, las *condiciones* tienen que ver con aspectos relacionados con el propio aprendiz, con su entorno y con la forma en que se organizan las actividades de enseñanza y aprendizaje (Pozo, 2008), a partir de los diferentes tipos de interacción entre docentes y alumnos (Sánchez, García, Castellano, de Sixte, Bustos & García-Rodicio, 2008). Para una explicación más exhaustiva de estas dimensiones aplicadas al aprendizaje musical, véase tanto el Anexo 1 como la segunda parte de este trabajo (Sección empírica).

En los distintos trabajos se han identificado los tres tipos de teorías implícitas mencionados en el apartado anterior: *directa*, *interpretativa* y *constructiva*, además de una cuarta, *posmoderna*, que representa un *relativismo radical* en el aprendizaje. Pasamos a describir a continuación estas teorías tanto de forma genérica en el aprendizaje como apuntando algunas características en relación con el aprendizaje musical.

**3.2.3.3.1 Teoría directa.** Esta teoría se configura en torno a un realismo ingenuo según el cual el aprendizaje se centra en el objeto a aprender, por tanto en los *resultados*. Estos resultados se conciben como productos o logros de todo o nada, son sumativos (se valora el “saber más”) y no necesariamente relacionados entre sí.

Las personas que organizan sus ideas en torno a esta teoría creen que el docente proporciona su propio conocimiento por medio de la demostración o la instrucción verbal con el objetivo de que el aprendiz reproduzca, en lo posible, su actividad y su discurso. En el aprendizaje de la interpretación musical, los objetivos principales del *aprendizaje directo* serán reproducir fielmente la partitura mediante una secuencia de acciones motoras

o técnicas, por lo que se apoyará sobre todo en descifrar aquella a nivel de su notación y de los símbolos que contiene. En esta teoría, los procesos del aprendiz no son tenidos en cuenta como mediadores. En el terreno concreto de la dirección coral, entenderíamos como *directa* aquella posición en la que se considera al cantor casi un “instrumento animado” cuya interpretación es modelada por el director tanto en aspectos sintácticos como expresivos (resultados).

*3.2.3.3.2 Teoría interpretativa.* En la teoría interpretativa, la actividad del aprendiz es el objetivo a controlar para que se apropie de la realidad de forma tan exacta como lo hacía en la teoría directa. Pozo et al. (2006) lo describe como sigue:

Para lograr un buen aprendizaje es entonces necesario reducir al mínimo las distorsiones susceptibles de ser provocadas por esta actividad mediadora, interviniendo explícitamente sobre la misma para favorecer una apropiación lo más fiel y estable posible del objeto que hay que aprender. (p.122)

En su versión más primitiva, según esta teoría, el aprendizaje se produce gracias a la práctica continuada y a su repetición una y otra vez durante la mayor cantidad de tiempo posible. Esta concepción concuerda con la que Pramling (1993) denomina aprendizaje como “hacer”. El docente o el director también esperan del aprendiz o el instrumentista/cantor una reproducción fiel de la partitura, pero asumen que para que esa reproducción se produzca es necesario tener en cuenta y estimular la activación de una serie de procesos mediadores en la mente del aprendiz, como el aprendizaje repetitivo. Desde este punto de vista, esta teoría se hallaría próxima a los modelos de procesamiento de la información. Al igual que la teoría directa, incide en niveles meramente notacionales y simbólicos de procesamiento de la partitura.

El director de coro interpretativo tendría en cuenta las características del “instrumento colectivo” concreto que dirige para configurar una versión de la obra, en cuanto a lo vocal, nivel musical, etc.

Como indican Marín, et al. (2013, 2014), en posiciones más avanzadas de esta teoría se admite que pueda haber más de una interpretación válida de una misma obra, y el alumno debería acercarse a alguna de ellas.

*3.2.3.3.3 Teoría constructiva.* Según esta teoría, el sujeto regula y gestiona sus propios procesos motores y cognitivos por procesos metacognitivos. Por tanto, esta es una

teoría basada en el sujeto y no en el objeto de aprendizaje, y supone un cambio epistemológico respecto a las teorías directa e interpretativa.

El conocimiento se construye en un determinado contexto social y cultural a partir de la exposición y la interacción con distintas fuentes, una de ellas, el profesor, pero también los demás alumnos y el mundo en general. El profesor o director asume un rol de agente del aprendizaje que puede plantear retos en la *Zona de desarrollo próximo* del aprendiz o intérprete y promover su reflexión.

La partitura no es el objetivo último del aprendizaje, sino que es un medio a través del cual el estudiante o intérprete construye significados musicales, culturales y también su propia mente. Para ello, su estudio no se realiza sólo a nivel notacional y sintáctico sino también analítico, referencial y semántico.

La puesta en marcha de procesos cognitivos complejos como la metacognición, motivación intrínseca, gestión de la atención o representación mental da lugar a que las interpretaciones de la partitura sean diferentes en función del sujeto. Por otra parte, el profesor constructivo puede promover distintos tipos de representación mental, más allá de las habituales auditiva y visual como veremos al final de este trabajo.

Dado que el director es intérprete y, por tanto, *autor* de la interpretación final de la obra, nos preguntamos si tiene algún sentido plantearse la existencia de posiciones constructivas en la dirección coral. Pensamos que es posible encontrar esta posición en dos versiones que se podrían dar de forma independiente o complementaria: la primera, relativa a la adquisición de aprendizaje musical, lo representarían directores que aspiran a que el cantor construya aprendizajes propios en el trabajo coral. El segundo, relativo a las formas de interacción director–coro/coro internamente, la representarían los directores que proponen que el coro como grupo, intervenga en la construcción del resultado artístico final de la obra.

**3.2.3.4 El cambio de las representaciones implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza.** Como se ha dicho anteriormente, algunas representaciones implícitas son altamente eficaces en muchos ámbitos de la vida cotidiana. Cuando no es así, el cambio no se produce mediante la instrucción sobre nuevas concepciones o abandonando las antiguas como sucede con frecuencia en el llamado *reciclaje* del profesorado. Esto resulta ingenuo e incluso contraproducente (Pérez-Echeverría et al, 2001; Pozo et al., 2006). Esto sólo sustituiría unas representaciones por otras. Para pasar de una posición directa o interpretativa a una constructiva es necesario un verdadero cambio conceptual o



*redescripción representacional* ya que supone cambiar los supuestos epistemológicos (como se vio en la Tabla 3.1). Este cambio comienza por tomar conciencia de las propias representaciones tomándolas como objetos para la reflexión, es decir, explicitándolas.

Esta explicitación deberá ser progresiva empezando por el nivel representacional más superficial, la acción, hasta llegar a niveles más profundos como las leyes o principios que articulan estas teorías, y que son más difíciles de explicitar. En definitiva, el cambio empezará por una *reestructuración teórica* que reorganice las representaciones en estructuras más complejas. Seguidamente es necesaria la *explicitación progresiva* de las propias representaciones y, por último, la *integración jerárquica* de lo intuitivo en las formas científicas de conocimiento, conservando aquello implícito que resulta útil (Pozo y Gómez Crespo, 2005).

**3.2.3.5 Investigaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de la música como teorías implícitas.** A continuación, nos detendremos en los trabajos realizados en los últimos años sobre el estudio de las concepciones como teorías implícitas en el aprendizaje y enseñanza de la música.

Los primeros estudios se centraron en la comparación entre las concepciones y las prácticas de los profesores de cuerda de los conservatorios (Torrado y Pozo, 2006, 2008) y en el uso que hacen de la partitura los estudiantes de música (Casas y Pozo, 2008).

Posteriormente, otros estudios centrados en el ámbito instrumental, han analizado las concepciones de profesores y estudiantes en relación con distintas variables. Así, encontramos estudios sobre la influencia de la experiencia docente y el nivel instruccional en las concepciones de profesores de piano (Bautista y Pérez-Echeverría, 2008; Bautista et al., 2009, 2010); sobre las concepciones y prácticas instruccionales de profesores de instrumentos de cuerda frotada y su influencia en las de sus alumnos (López Íñiguez y Pozo, 2012, 2013, 2016; López-Íñiguez, Pozo y de Dios, 2013); así como sobre el aprendizaje y uso de la notación musical en estudiantes de instrumentos de viento – madera (Marín, et al., 2013, Marín, et al., 2014).

Otros trabajos de este grupo se han centrado en la comparación de distintas culturas de aprendizaje instrumental (música clásica, flamenco y jazz) en relación con sus concepciones del aprendizaje (Casas-Mas, Pozo y Montero, 2013, 2014; Casas-Mas, Montero y Pozo, 2015; Casas-Mas, Pozo y Scheuer, 2015).

En la actualidad se están realizando trabajos relacionados con el estudio de la interacción entre músicos en ensayos instrumentales de música moderna (Baño et al., 2017;

tesis en preparación), así como con las concepciones y prácticas de los directores de coro (Corbalán et al., 2017, en revisión).

En general, los resultados de todos los estos estudios mencionados pueden resumirse en los siguientes puntos:

- En los docentes predomina la posición interpretativa (Bautista et al., 2010; López-Íñiguez et al., 2014), lo que supone un aprendizaje centrado principalmente en resultados donde se asume que el aprendizaje está mediado por la activación de procesos cognitivos del estudiante, que debe gestionar el profesor.
- La edad y el nivel educativo de los estudiantes está relacionado directamente con el tipo de concepciones que sostienen, siendo los más jóvenes los que muestran concepciones más simples. En cambio, en los profesores sucede al contrario, cuanto más expertos, sostienen concepciones más tradicionales y viceversa (López-Íñiguez, et al., 2014). Estudios anteriores señalaban lo contrario. Es difícil encontrar una única interpretación para este resultado porque, en realidad, la variable experiencia enmascara otras dos: los años en la docencia y la edad de los participantes, lo que supone que pertenecen a otra cultura educativa.
- Al comparar tres culturas diferentes de aprendizaje musical (Casas-Mas et al., 2015), la música clásica y el flamenco comparten concepciones de aprendizaje más reproductivas y centradas en el “maestro” mientras que los intérpretes de jazz han mostrado concepciones más constructivas, así como en otro estudio, los de música moderna (Baño et al., 2017).
- En general, los estudiantes siguen las concepciones de sus profesores respecto a la enseñanza y el aprendizaje (López-Íñiguez & Pozo, 2014) y se enfocan en las mismas dimensiones que ellos, los más tradicionales en los resultados de aprendizaje y los más avanzados en los procesos y su propia autonomía.
- En cuanto a la relación entre las concepciones y las practicas, suele haber distancia entre lo que los profesores dicen que hacen y lo que realmente hacen (Torrado y Pozo, 2008) pero, en general, los profesores con concepciones constructivas están involucrados en prácticas más constructivas, y aquellos más cercanos a las posiciones directas tienden a ser más tradicionales en sus prácticas.

Por todo ello, y en opinión de Pozo (2017), la formación de los profesores debe enfocarse en promover un cambio en sus concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje.

Para terminar, por todo lo expuesto en los Capítulos 2 y 3, consideramos que el ensayo con coros no profesionales es un medio de gran interés para la observación de recursos de enseñanza y aprendizaje musical, asociados a concepciones sobre teorías implícitas, desde la más reproductiva o directa hasta la más compleja o constructiva.



## Capítulo 4

### **Representaciones externas, Sistemas externos de representación y Representaciones internas en música**

En este capítulo abordaremos los conceptos de representación externa, sistemas externos de representación y representación interna para relacionarlos después con la práctica de los directores en el ensayo coral no profesional. Tal como se vio en el Capítulo 1, durante la evolución del canto coral han sido muchos y variados los recursos empleados para facilitar esta práctica vocal simultánea y compleja realizada por un conjunto de cantantes. Estas herramientas no siempre han estado basadas exclusivamente en la partitura, sino también en una diversidad de gestos manuales y corporales empleados desde la antigüedad, así como en otras estrategias diversas que hoy llegan a incluir recursos como las grabaciones de audio y de video y distintas herramientas electrónicas. A través de este capítulo haremos un recorrido por diversas facetas epistémicas de estas herramientas.

Como dijimos en capítulos anteriores, el punto de vista en el que nos situamos es el del director de coro, aunque a veces hagamos alusión a otros agentes, principalmente los cantores corales.

#### **4.1 Representaciones externas y Sistemas externos de representación (SER)**

Tradicionalmente, la psicología cognitiva distingue entre los términos *representación externa e interna* tanto en lo referente a su origen, como a sus funciones. Las primeras son objetos directamente observables, que se pueden mostrar y constituyen herramientas culturales.

Gran parte de la actividad humana está mediada por sistemas de signos. Las marcas o signos pasan a ser representaciones externas cuando “están en lugar de otra cosa”. Algunas de esas representaciones externas son el lenguaje (Vigotski, 1979), y otros sistemas de origen claramente cultural, como son la escritura, el sistema numérico, las gráficas, los mapas y las partituras, por citar algunos. El tipo de mediación que produzcan esos sistemas en el conocimiento dependerá de las particularidades de cada uno de ellos y de las transformaciones que promuevan o restrinjan en los procesos psicológicos.

Lo que al menos sí podemos definir, tal como afirma Martí (2003) refiriéndose sobre todo a los sistemas notacionales, son algunas de las características comunes a todos ellos que los hacen ser parte de un mismo conjunto:

- Existen como objetos independientes de su creador
- Son marcas gráficas que requieren un soporte material y por tanto poseen cierta permanencia
- Son representaciones desplegadas en el espacio y no en el tiempo; son independientes temporalmente
- Son representaciones externas que constituyen sistemas organizados

A finales del siglo XX, el interés por este tipo de representaciones llevó a distinguir aquellos sistemas de representaciones que cuentan con grafías o marcas que permanecen en el tiempo y con características viso-espaciales (por ejemplo, la escritura, la notación numérica, la notación musical, los mapas, las gráficas) de aquellos otros sistemas que no poseen estas características (como el lenguaje oral, la música o el teatro). Aunque son varios los términos que se usan para designar a los primeros, en este trabajo nos referiremos a ellos como *sistemas externos de representación* (Martí, 2003).

A través del término *sistema externo de representación* (SER) se hace referencia, más concretamente, a un conjunto de unidades organizadas a partir de ciertas reglas formales, con unas características concretas (Karmiloff-Smith, 1992/1994), que se relacionan con otra realidad, la representada. Los *sistemas externos de representación* remiten a otra realidad, sea esta numérica, musical, espacial o lingüística.

Como se ha dicho anteriormente, la escritura o la notación musical son ejemplos de estos sistemas externos de representación.

Pérez-Echeverría & Scheuer (2009) definen cuatro grandes tipos de representaciones externas:

- Representaciones corporales y gestuales
- Lenguaje oral
- Notaciones basadas en reglas de combinaciones flexibles (como el dibujo, los mapas y algunos tipos de gráficas)
- Sistemas notacionales más estrictos (como la escritura alfabética o los sistemas algebraicos)

En cuanto a la distinción entre sistemas notacionales de reglas “flexibles” o “estrictas”, las autoras consideran que debe ser concebida más como un continuo que como una oposición. Además de estos cuatro tipos, Pérez-Echeverría & Scheuer (2009) especifican que existen otros tipos de representaciones externas como el lenguaje de sordos, braille leído y escrito, vídeo y película, grabaciones escritas de coreografías, y el uso combinado de varias representaciones externas en ámbitos informáticos, que no se estudian en ese momento.

Para esta clasificación, las autoras partieron de la revisión del análisis de Donald (1993), aunque matizando que éste no hablaba de representaciones sino de la evolución de la mente hipotética. Las principales diferencias consisten en que ellas hablan de representaciones “corporales o gestuales” en lugar de “miméticas” puesto que se considera que van más allá de la imitación. Otra diferencia es que se prefiere utilizar el término “sistemas notacionales” en lugar de “sistemas visuoespaciales”, que son todas aquellas marcas gráficas producidas por un instrumento intermediario (aunque en ocasiones también lo hacen partes del cuerpo), sobre algún tipo de superficie (piel, arena, paredes, suelos, arcilla, papel, ropa, pantallas). La expresión “sistemas notacionales” en cambio, indica los casos en que las notaciones forman parte de un sistema limitado de signos, con significados dependientes unos de otros.

## **4.2 Sistemas externos de representación en música: la notación musical**

El sistema de notación musical comparte con otros sistemas como la escritura, el estar estructurado en torno a una serie de reglas o códigos que establecen las relaciones entre las distintas marcas del sistema. Tal como señalan Casas y Pozo (2008), esas reglas han evolucionado históricamente a medida que sus demandas técnicas y estéticas iban requiriendo una representación más compleja. Estos autores señalan el particular *carácter secuencial* de la notación musical. Al representar la dimensión temporal del sonido, los contenidos que representa la partitura son procedimentales y la relación entre ellos (por ejemplo, el orden en que deben sonar las notas) se establece por su secuencia espacial, no por marcas verbales explícitas. En palabras de los autores: “Esto, a diferencia de la lectoescritura verbal, convierte a las partituras en auténticos ‘guiones para la acción’, de tal forma que requieren del intérprete gran cantidad de habilidades procedimentales” (p. 51).

Esta demanda se debe al hecho de que la música está vinculada al gesto y a la motricidad, tal como se ve en las primeras representaciones del Antiguo Egipto, que aún no

podían ser consideradas sistemas notacionales. Si comparamos aquellas “protonotaciones musicales” con las partituras occidentales actuales, es fácil observar el carácter sintáctico o semántico de estas últimas. Nos ceñiremos aquí a la escritura utilizada desde la tradición clásica europea (música occidental posterior al siglo XVII) hasta nuestros días, puesto que es la más común en el ámbito de nuestro estudio. En dicha notación, por una parte se representan unidades de tiempo expresadas en figuras rítmicas en el eje horizontal y, por otra, la altura del sonido en el eje vertical, según su frecuencia en Herzios, a la que corresponde un signo en el pentagrama cuyo significado varía en función de diferentes claves (ver Figura 4.1). Así en dicha tradición, se representa desde una sola línea melódica hasta la compleja escritura de una obra para orquesta sinfónica pasando por todas las formaciones vocales y orquestales intermedias (ver Figura 4.2).



Figura 4.1. Ejemplo de melodía utilizada como *cantus firmus*, entre otros, por J.S. Bach en el motete "Jesu, meine Freude" (BWV 227).



**JESU, MEINE FREUDE**  
*Jesu, my Heart's Treasure*

SONATA (MODERATO) DIETRICH BUXTEHUDE

The musical score is written for four parts: Violine I, Violine II, FAGOTT (ODER CELLO), and GENERAL-BASS. It is in G major (one sharp) and 3/4 time. The tempo is marked 'SONATA (MODERATO)'. The score consists of 14 measures, divided into four systems of four measures each. The first system shows the initial entries of the instruments. The second system continues the texture with more complex figures. The third system shows further development of the themes. The fourth system concludes the fragment with a final cadence.

Figura 4.2. Ejemplo de fragmento para trío de cuerda y bajo continuo: primeros 14 compases de la Cantata para coro a tres voces (soprano, alto y bajo), cuerda y bajo continuo *Jesu Meine Freude*, de Dietrich Buxtehude (1637–1707), Deutschland, Carus Verlag (Verso 1). Basada en el coral luterano del mismo nombre.

Anteriormente, en los siglos XIV al XVIII, se utilizó ampliamente la *tablatura*, que tenía antecedentes en el siglo VI (ver Figura 4.3). Este sistema también indica la secuencia temporal de izquierda a derecha, expresando la altura sonora mediante una cifra en el eje vertical, así como la voz o la cuerda en cuatro líneas superpuestas, mientras que el ritmo se indica en el eje horizontal aunque de forma menos precisa que en la notación clásica.



Figura 4.3. Tablatura de Antonio de Cabezón (1510–1566): *Tiento del quinto tono*. Museo Isabella Stewart Gardner, Boston (EEUU)

Todos estos sistemas notacionales de la música han tenido como función pragmática que el compositor comunicase al intérprete el contenido sonoro de una obra musical con toda la información necesaria para su interpretación. Sin embargo, diferentes épocas y diferentes culturas han priorizado la representación de distintos parámetros. Así, por ejemplo, en el Renacimiento se priorizaban las alturas y cómo hacerlas sonar, pero no se daban o apenas se daban indicaciones acerca de la dinámica, el carácter o el tempo, aspectos que se priorizan en las partituras del Romanticismo, tal como ejemplifican Casas y Pozo (2008). Otro ejemplo lo constituye la escritura del bajo cifrado en el Barroco (ver Figura 4.4), escritura para instrumento polifónico (órgano, clave, etc.) en la que se escribe una sola línea melódica con unas cifras debajo que significan los sucesivos acordes armónicos que deben sonar por encima de esa línea y que pueden adoptar un desarrollo rítmico y melódico relativamente libre que, por tanto, no se explicita en la partitura

Algo parecido sucede con la ornamentación en música conformada por una serie de signos llamados *notas de adorno* (trinos, mordentes, semitrinos, apoyaturas, entre otros) que expresan formas variadas de interpretar una nota adornándola con la anterior y/o posterior. Estos signos han tenido distinta interpretación según el estilo, la época y el lugar (un ejemplo de su uso e interpretación puede encontrarse en las Figuras 4.5 y 4.6).



Figura 4.4. Ejercicio de bajo cifrado



Figura 4.5. Manuscrito del comienzo del Aria de las Variaciones Goldberg (BWV 988)



Figura 4.6. Explicación y desarrollo de algunos ornamentos barrocos en J.S. Bach: *Klavierbüchlein für Wilhelm Friedemann Bach* (Cuaderno de Wilhelm Friedemann Bach)

Todos estos ejemplos sirven para mostrar que las partituras combinan información que es marcada explícitamente, con otra que es inferida por el intérprete de forma variable según la cultura y la época, al igual que sucede en otros sistemas de notación.

Otra característica definitoria de las partituras musicales como sistema externo de representación es que el aprendizaje de dicho sistema se produce frecuentemente asociado a contextos formales de educación musical y a algunos no formales, como el contexto coral, que comparte algunas características con los formales, como se vio en el Capítulo 2.

Por otra parte, este sistema es el que se utiliza a priori para la transmisión de la música de tradición culta o clásica (para una revisión de esta terminología, véase Burkholder, Grout & Paliska, 2015). En otras tradiciones como la música popular, el jazz, etc. se emplea también abundantemente, pero no como sistema prioritario ya que en ellas es común la transmisión oral (en la música popular) o el aprendizaje por imitación (en el flamenco o el jazz) empleándose otro tipo de representaciones no notacionales, como veremos en el siguiente apartado.

Las dos características mencionadas nos sirven para ilustrar que el sistema de notación musical comparte la doble función descrita por Martí y Pozo (2000) para la generalidad de los SER:

- *Función pragmática:* sirven de “memoria externa” que registra el conocimiento por sus características de permanencia en el espacio e independencia temporal.
- *Herramienta epistémica:* a través de los SER podemos transformar y difundir el conocimiento, además de acceder a él.

Para que esto suceda, este sistema de notación tiene que ser necesariamente enseñado y aprendido, aspecto que desarrollamos en el apartado siguiente.

### 4.3 Niveles de comprensión de las partituras

La faceta de la notación como mediadora en el conocimiento musical ha sido estudiada por diversos trabajos que relacionan la psicología cognitiva con la música (Bautista et al., 2009; Casas y Pozo, 2008; Gruson, 1988; Hallam, 2001; Hultberg, 2002; McPherson, 2005). Las partituras pueden ser comprendidas con distintos niveles de procesamiento cognitivo, al igual que sucede con otros sistemas de notación como la escritura, la notación matemática, o con los mapas geográficos (Postigo y Pozo, 1998) y los sistemas de representación gráfica (Postigo y Pozo, 2000; Pérez-Echeverría, Postigo & Marín, 2010). Al igual que en estos dominios, estos niveles son jerárquicos, es decir, siguen un orden creciente de complejidad.

Casas y Pozo (2008) comenzaron adaptando el aprendizaje de partituras a los tres niveles categorizados en el ámbito de los mapas y las gráficas (ver estudios citados más arriba). Bautista y Pérez-Echeverría (2008) ampliaron la caracterización de estos tres niveles que se concretaron en los siguientes:

- *Nivel notacional:* centrado en la comprensión de las marcas explícitas o signos de la partitura (notas, figuras rítmicas, articulaciones, signos de dinámica y agógica) (López-Íñiguez y Pozo, 2016). En el caso de la música vocal (Corbalán et al., 2017), se incluye también todo lo relacionado con lectura del texto escrito, pronunciación y fonética.
- *Nivel sintáctico y/o analítico:* en algunas investigaciones este segundo nivel de comprensión se ha dividido en dos subniveles en función de las operaciones que se hacen sobre los signos explícitos de la partitura. El primero de ellos sería el *nivel sintáctico* (Bautista et al., 2009) que permite relacionar los signos explícitos de la partitura entre sí, según unas reglas estructurales y sintácticas para formar células,

motivos, períodos, frases musicales, o secciones de la obra, todas ellas estructuras formales secuenciales. Otra aplicación de este nivel es la identificación de acordes, melodías, tonalidades o modulaciones que también responden a diversas reglas del sistema de representación. En la música vocal, estarían en este nivel la traducción, transcripción, comprensión y significado del texto (Corbalán et al., 2017).

El *nivel analítico* se relaciona con el concepto de “análisis musical” en el ámbito académico musical. Consiste en el análisis global a partir de diversos elementos sintácticos que se relacionan entre sí según distintas reglas (Bautista et al., 2009, López-Íñiguez y Pozo, 2016). Se distingue, por una parte, al *análisis armónico*, que se realiza a partir de los acordes ya identificados en la partitura cuando se establecen similitudes que dan lugar a progresiones, cadencias, estructuras típicas armónicas, tendencias, etc. En el caso de la música vocal se refiere también al análisis textual, y a la relación del significado del texto con la expresión y la estructura musical (Corbalán et al., 2017).

- *Nivel referencial- artístico*: permite relacionar los elementos de los niveles notacional y sintáctico con conocimientos que no están en la partitura, como cuestiones de interpretación según el estilo y la época de la obra, de su autor o, en la música vocal, dimensiones comunicativas, estéticas y semánticas del texto. La comprensión holística de la obra, la transmisión de emociones y la dimensión comunicativa de la interpretación musical dependen del procesamiento a este nivel.

Todos estos niveles han sido estudiados por el Grupo de Investigación en Adquisición del Conocimiento Musical en distintos ámbitos del aprendizaje musical. Estos estudios han encontrado relación entre los niveles de procesamiento, la edad y el nivel educativo musical de los aprendices de diversos instrumentos: piano (Bautista et al., 2009); instrumentos de viento-madera (Marín et al., 2014), instrumentos de cuerda (López Íñiguez & Pozo, 2014) y en la práctica de los directores de coro: Corbalán et al. (2017).

Los estudios anteriores ponen también estos niveles de procesamiento en relación con las concepciones de la enseñanza-aprendizaje de los estudiantes e intérpretes de música, dando como resultado que el nivel *referencial* se utilice más en posiciones más interpretativas y constructivas en los aprendices de instrumento mientras que el procesamiento *notacional* va asociado a concepciones más directas. En el contexto coral, este uso de las partituras podría mostrar otros matices en relación con concepciones, razón



por la cual será uno de los aspectos que se estudiarán en la Sección empírica de este trabajo.

La comparación entre sí de tres culturas de aprendizaje –flamenco, jazz y clásica– que se recoge en los estudios de Casas-Mas et al., (2014), Casas-Mas et al., (2015) en función de distintas concepciones implícitas (directa, interpretativa y constructiva) muestra también que las concepciones más tradicionales se relacionan con formas más explícitas de procesamiento.

#### **4.4 El uso de representaciones externas como apoyo a la partitura en el contexto coral**

Algunas investigaciones recientes sobre el aprendizaje musical en ámbitos tanto formales como no formales e informales (Casas-Mas, et al., 2014; Green, 2002; Folkestad, 2006) han hecho crecer el interés por una mayor diversidad de herramientas de representación externa como las gráficas, los gestos, el movimiento o las grabaciones de audio y vídeo, entre otras.

En el contexto coral se utilizan distintas representaciones. Un factor que puede distinguir claramente diferentes estilos que podrían mostrar a su vez diferentes concepciones de la dirección coral, es el mayor o menor uso de modos de representación distintos a la partitura, utilizados conjuntamente con ésta como apoyo al aprendizaje de las obras y asociados a procesos cognitivos o metacognitivos. Estos modos incluyen tanto representaciones externas como internas, siendo posible además que interactúen unas con otras (Maxwell, 2002; Mathers, 2009; Nápoles, 2012).

Recientemente nos hemos preguntado por el uso de representaciones externas no notacionales y su empleo como herramientas epistémicas por parte de los directores de coro en el ensayo amateur, es decir, como apoyo para comprender la obra musical representada en la partitura (Corbalán et al., 2017; Mathers, 2009; Maxwell, 2002; Nápoles, 2012). Algunos estudios en este mismo contexto (Liao y Davidson, 2007) muestran la eficacia del uso por parte de los directores de coro de representaciones sonoras, visuales o gráficas (*musicogramas*), en el aprendizaje de obras corales que son, a su vez, representaciones de la representación o fuente original que suele ser la partitura, otra representación externa, pero inspiradas en su “traducción” o representación sonora.

En cuanto a los gestos, su uso como apoyo al canto colectivo ha sido habitual en toda la historia de la música. En la historia occidental de la música encontramos distintos





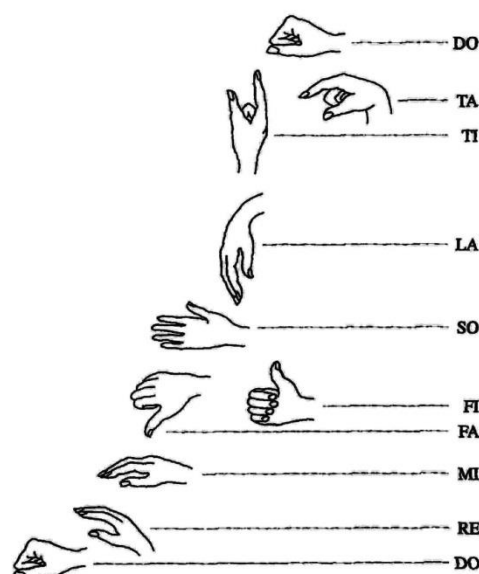


Figura 4.8. Signos manuales de John Curwen adaptados por Zoltán Kodály para el *solfeo relativo*  
Recuperado de Szonyi, 1976, p.21

Por otra parte, determinadas culturas de aprendizaje musical, como el jazz o el flamenco, contienen un mayor uso de la gestualidad comunicativa, convirtiéndose ésta en una herramienta de mediación cognitiva (Casas-Mas, et al., 2014). De manera más específica se han estudiado los gestos en aprendices de guitarra (Casas-Mas et al., 2014, Casas-Mas et al., 2015) en diferentes culturas de aprendizaje.

También en el contexto coral no profesional ha sido estudiado el uso del gesto y el movimiento como representación externa, si asumimos que lo es en el momento en que un gesto o una secuencia de ellos sirven para representar una realidad que corresponde a alguna dimensión sonora de la obra o de una parte de ella. Algunos ejemplos de lo que acabamos de definir serían la representación del ritmo de un fragmento de texto en palmas (Elorriaga, 2010), la representación con el movimiento de un brazo del ascenso y descenso melódico de un fragmento con el fin de aprender su melodía, la mencionada fononimia o la representación en gestos corporales más o menos amplios, con o sin desplazamiento, de una frase musical (Ginsborg & King, 2009). El uso de estas representaciones externas es susceptible, a su vez, de generar representaciones internas del tipo de imágenes visuales o propioceptivas. En la Sección empírica de este estudio veremos este punto detalladamente.

Otra forma de representación gestual (por tanto, externa) cuyo uso procesual puede generar representación interna es el empleo de secuencias de movimiento a modo de coreografías elementales, con el fin de aprender la estructura de una pieza al asociar cada

frase musical a un tipo de movimiento o dirección en el espacio. Es importante aclarar que todos estos gestos serían considerados representaciones externas cuando son utilizados con función epistémica tanto por parte del director del coro como de los cantores. Liao & Davidson (2007) y Elorriaga (2012) han estudiado el gesto y el movimiento como herramientas en la educación vocal de los adolescentes. Otros estudios (Keller & Appel, 2010; Goldin-Meadow & Beilock, 2010) avalan su utilidad como apoyo a la interpretación musical y a la danza tanto con solistas como con ensembles diversos.

## **4.5 Representaciones internas de la música vocal**

**4.5.1 La representación auditiva.** Un músico experto con un buen desarrollo auditivo musical, puede llegar a desarrollar una “imagen sonora interna” de una obra coral, por larga que ésta sea, mediante la conversión de cada signo de la partitura -con todas sus dimensiones escritas (altura, ritmo, indicaciones de expresión, etc.)- en una representación auditiva.

Nuestro/a músico podría proceder imaginando primero cada línea melódica por separado (por ejemplo, primero la voz de soprano, después la de contralto, después la de tenor, etc.) para posteriormente hacer una lectura sonora interior imaginando todas las voces a la vez, o lo que es lo mismo, elaborando una representación interna polifónica con varios planos sonoros simultáneos.

En el terreno que nos ocupa, el de las representaciones, lo que acabamos de describir supone que en el estudio de una obra coral la lectura de la partitura (que es un sistema externo de representación, de orden visual, como veremos más adelante) se transforma en una representación interna auditiva. Esto es lo que se denomina en términos coloquiales “oír con los ojos” la partitura en su dimensión vertical a la vez que horizontal. Esta práctica es especialmente necesaria en la dirección coral.

Dependiendo de su grado de pericia auditiva, el director puede emplear distintos recursos para aprender las diversas voces o partes de la obra que va a montar con el coro. El método más común, y el que requiere menos pericia auditiva, aunque sí necesita una mínima habilidad instrumental, es aprenderlas con ayuda de un teclado, tocando las distintas melodías de cada voz por separado y después simultáneamente, de dos en dos, de tres en tres, todas, etc. Cada una de estas interpretaciones es una auténtica representación externa sonora, y de nuevo cada una de ellas, dará lugar después a su correspondiente representación interna, llegando a establecerse tantas como el director pueda o decida

construir en función de las que considere necesarias en cada caso incluyendo, al menos: una por cada línea melódica (la voz que cantan las sopranos, la voz de los tenores, etc.) y otras que incluyen dos o más melodías a la vez, dependiendo del número de voces simultáneas que tenga la partitura y/o de las representaciones que el director decida aprenderse.

**4.5.2 La representación motriz propioceptiva (vocal o muscular).** La actividad de cantar genera un aprendizaje motriz, muscular o propioceptivo, como sucede al tocar un instrumento. Las áreas de representación neuronal del canto y la práctica instrumental han sido estudiadas desde la neuropsicología, entre otros por Belin, Zatorre, R. Lafaille, Ahad, & Pike (2000); Peretz y Zatorre (2005). Aunque esta no es la perspectiva de este trabajo, creemos que sería interesante ponerla en relación con los hallazgos de la psicología cognitiva sobre aprendizaje musical.

Volviendo al punto de vista del director de coro, éste puede promover la entonación de una melodía o varias simultáneamente por parte de los cantores, con la intención explícita de generar representación interna propioceptiva (“aprendizaje motriz”) para facilitar el aprendizaje y memorización de una obra o fragmento.

En la práctica musical, las representaciones auditiva y propioceptiva se retroalimentan con la actividad de tocar o cantar; y, la visual, con la lectura y el contacto viso-espacial con el instrumento.

Por todo ello, la actividad coral podría favorecer la puesta en marcha de diversos modos de representación interna (especialmente, el auditivo) y externa (gestuales, corporales y visuales), beneficiarse de la interacción entre ellos durante el ensayo, y poner esta interacción al servicio del aprendizaje de la obra musical (Maxwell, 2002).



## Objetivos generales de la tesis doctoral

Esta tesis doctoral parte de un objetivo básico que conduce a otro fundamental. El primero consiste en explorar el ensayo coral amateur como entorno de aprendizaje musical, más allá de su función habitual de espacio artístico donde se preparan piezas vocales para ser interpretadas en conciertos.

Este objetivo se encuentra en la base de la meta fundamental de esta investigación, que consiste en analizar si algunos de los aprendizajes que se promueven específicamente en el ensayo coral, pueden aportar recursos eficaces que optimicen el tiempo y el esfuerzo requerido para el aprendizaje tanto coral como musical en general. Este objetivo fundamental pone en relación este trabajo con los estudios anteriores realizados en el marco de las *teorías implícitas* de la enseñanza-aprendizaje instrumental por el GIACM (Grupo de Investigación en Adquisición del Conocimiento Musical) de la Universidad Autónoma de Madrid.

La meta anterior se concreta en los siguientes objetivos generales:

1. **Explorar los aprendizajes** que promueven los directores de coro en el ensayo coral, mediante la identificación de los comportamientos que declaran poner en marcha con respecto a las dimensiones referentes a *qué* se aprende y *cómo* se aprende.
2. Explorar si existen **perfiles** de directores de coro en torno a los aprendizajes que promueven en el ensayo coral, así como su posible relación con las concepciones asociadas a *teorías implícitas del aprendizaje*.
3. Explorar si existe relación entre los perfiles obtenidos y los tipos de director, según su **condición docente o no; el nivel de experiencia y el tipo de coro** (*infantil-juvenil o adulto*).
4. Analizar si existe relación entre **el discurso y la acción** cuando se analizan las teorías implícitas de diferentes tipos de directores de coro.

Para analizar todos estos aspectos, estudiaremos la perspectiva del director de coro, no la de los cantores, sin perder de vista que esta última podría ser objeto de futuros estudios.

Para ello, también hemos revisado en el marco teórico las aportaciones sobre concepciones de la enseñanza-aprendizaje; representaciones externas e internas, así como diferentes aspectos que sitúan tanto al director de coro como al ensayo coral en el rol de mediadores del aprendizaje musical.



**SECCIÓN SEGUNDA**  
**ESTUDIOS EMPÍRICOS**





## Introducción a la Sección empírica y consideraciones éticas

En esta sección se presentan dos estudios empíricos que responden a los objetivos generales de esta tesis doctoral.

El primero se relaciona con los objetivos primero, segundo y tercero (ver Sección teórica). Mediante el análisis de las respuestas de 41 directores de coro a un cuestionario de preguntas abiertas se explora tanto el tipo de aprendizajes que declaran promover como la posible existencia de perfiles de director relacionados con concepciones implícitas, así como si existe relación entre dichos aprendizajes y las tipologías de director: docente-no docente, experto-no experto y director de coro infantil o adulto. Para analizar los resultados se ha empleado análisis de frecuencias, análisis de conglomerados, pruebas de Chi cuadrado y comparación de medias con estadística paramétrica y no paramétrica.

En el segundo estudio, relacionado con el cuarto objetivo de la tesis doctoral, analizamos, mediante estudio de casos, la práctica concreta de dos de estos directores que en el Estudio 1 aparecían como representativos de perfiles diferentes. A partir de la grabación y posterior transcripción de sus ensayos, comparamos las frecuencias de sus códigos y los analizamos en relación con sus concepciones. Posteriormente, se examina el nivel de coherencia que existe entre sus concepciones y sus prácticas. La metodología empleada es el análisis de categorías, comparando primero sus frecuencias y realizando análisis cualitativo en profundidad.

En ambos estudios partimos del *Sistema de análisis de las prácticas de aprendizaje/enseñanza en la música instrumental* (*System for Analysing the Practice of Instrumental Lessons, SAPIL*), desarrollado por el Grupo de Investigación en Adquisición de Conocimiento Musical (GIACM) de la Universidad Autónoma de Madrid, que ya ha sido utilizado en estudios anteriores sobre la enseñanza-aprendizaje de diversos instrumentos (piano, cuerda y viento-madera). Este sistema puede verse en detalle en el documento GIACM (2011) incluido en el Anexo 1.

A partir de los códigos del SAPIL hemos codificado las respuestas de nuestros participantes y además, hemos desarrollado códigos nuevos que han ido apareciendo de forma inductiva en los diferentes análisis.

En ambos estudios nos hemos situado en la perspectiva del director de coro, no en la de los cantores, sin perder de vista que esta última podría ser objeto de futuros estudios.

Por último, reseñamos algunas consideraciones éticas, en primer lugar aquellas relacionadas con los diversos métodos de recogida de datos. En el Estudio 1 todos los

participantes respondieron de forma voluntaria al cuestionario. Se garantizó el anonimato de sus respuestas y que todos sus datos personales serían tratados de forma confidencial evitando su identificación.

En el segundo estudio, los dos participantes seleccionados para el estudio de casos fueron informados de los pormenores de la investigación y firmaron los correspondientes consentimientos. Asimismo, las grabaciones se realizaron una vez firmadas las autorizaciones sobre imágenes de menores por parte de los padres de todos los cantores que fueron grabados. Los modelos de estas autorizaciones pueden verse en el Anexo 11.

## SECCIÓN EMPÍRICA

### Capítulo 5<sup>1</sup>

#### Estudio 1. Concepciones de los directores de coro acerca del aprendizaje de obras corales

##### *Resumen*

Este estudio parte de algunas de las preguntas que planteamos en la introducción de este trabajo acerca de qué tipo de aprendizajes promueven los directores en el ensayo coral, mediante qué procesos y en qué condiciones.

La investigación actual sobre la práctica vocal y coral se ha centrado sobre todo en estudiar diferentes aspectos de la interpretación, así como en diferentes estrategias dirigidas a mejorar el ensayo. Este estudio se sitúa en el ensayo de coro amateur como un escenario para la enseñanza-aprendizaje de la música. Aplicamos un cuestionario de preguntas abiertas a cuarenta y un directores de coro distribuidos en tres condiciones dicotómicas (nivel de experiencia en la dirección coral, condición docente o no y tipo vocal del coro -infantil o adulto-). Se categorizaron sus respuestas mediante análisis cualitativo y se calculó la frecuencia general de cada uno de estos comportamientos. A continuación, mediante análisis de conglomerados, encontramos tres perfiles de directores correspondientes a tres concepciones (directa, directa-interpretativa e interpretativa-constructiva).

A continuación analizamos las posibles relaciones entre los perfiles y los tipos de director y, por último, analizamos la mayor puntuación de algunos tipos de director en determinadas categorías de aprendizaje.

Finalmente, y aparte de las diferencias encontradas, algunas características corales comunes a los tres perfiles y a los distintos tipos de director nos permitieron caracterizar el ensayo coral como un entorno peculiar que puede sugerir algunas estrategias útiles para el aprendizaje de la interpretación musical en general.

---

<sup>1</sup> El contenido de este capítulo ha sido aceptado para su publicación en lengua inglesa con modificaciones, con la siguiente referencia: Corbalán, M.; Pérez-Echeverría, M.P.; Pozo, J.I.; Casas-Mas, A. (2017): Choral conductors onstage: What kind of learning is promoted during choir rehearsal?, *International Journal of Music Education*.

## 5.1 Objetivos

Nuestro primer objetivo consistió en explorar los aprendizajes que promueven los directores de coro en el ensayo coral, en términos de *qué* se proponen que aprendan los cantores (*resultados*) y *cómo* lo aprenden (*procesos y condiciones*).

Nuestro segundo objetivo consistió en analizar si existen perfiles de director en torno a los aprendizajes mencionados y su posible relación con las concepciones asociadas a *teorías implícitas* del aprendizaje.

Nuestro tercer objetivo consistió en examinar si hay relaciones entre los perfiles obtenidos y los tipos de director, según su *condición docente* o no; el *nivel de experiencia* y la *tipología vocal del coro*.

Nuestro cuarto objetivo fue indagar si se puede encontrar relación entre los distintos tipos de director y el uso de determinadas categorías (*resultados, procesos y condiciones*).

## 5.2 Método

**5.2.1 Participantes.** Los participantes de este estudio fueron cuarenta y un directores de coros (20 hombres y 21 mujeres), con formación musical profesional o superior. De ellos, 26 eran titulados superiores de música (Grado de Conservatorio) en distintas especialidades: 14 en “Dirección de Coro” o “Dirección de Coro y Orquesta” -según diferentes planes de estudios- y 27 en las especialidades de Canto, Piano, Guitarra, Solfeo y Composición. Los 15 restantes eran titulados de Grado Medio, lo que supone una formación profesional que les habilita en España para impartir docencia en escuelas de música, y que incluye al menos ocho años de formación instrumental, además de solfeo, armonía, análisis e historia de la música, entre otras materias. Todos los participantes seleccionados se habían formado en Dirección Coral al margen de sus estudios oficiales, bien en cursos de especialización de larga duración con maestros de reconocido prestigio o en diferentes estudios de máster nacionales o internacionales. Dado que la Dirección Coral en España se estudia más frecuentemente en cursos de posgrado que dentro de currículos oficiales, no consideramos la titulación de Grado en Dirección Coral u Orquestal obtenida por los 14 participantes mencionados al principio como una condición diferencial en este ámbito.

En cuanto a su procedencia geográfica, los participantes eran todos de habla hispana, 39 de ellos eran españoles, pertenecientes a diez diferentes comunidades autónomas y dos iberoamericanos, de Argentina y Venezuela respectivamente.

A efectos de análisis, fueron consideradas las siguientes variables de la muestra (ver Tabla 5.1): la *condición docente* o no del director; el *nivel de experiencia* y, por último, la *tipología vocal del coro (infantil – juvenil o adulto)*. La primera se refiere al ejercicio o no de la docencia en cualquier actividad académica, musical o no, en el momento de participar en la investigación. Respecto a la segunda condición, consideramos expertos a aquellos directores con diez o más años de práctica. Y, por último, distinguimos entre director de coro infantil-juvenil y director de coro adulto. En el primer caso se incluyen coros de niños y adolescentes y en el segundo, cualquier tipo de coro adulto (tanto voces iguales, sólo femeninas o masculinas, como mixtas, es decir, coros de voces masculinas y femeninas).

**Tabla 5.1**  
*Composición de la muestra*

Variables del director	Número de directores	
Tipología vocal del coro	Infantil - Juvenil: 17	Adulto: 24
Nivel de experiencia	Experto: 22	No-experto: 19
Condición docente	Docente: 25	No docente: 16
Género	Hombre: 20	Mujer: 21

Para homogeneizar, en lo posible, determinadas características de los cantores, sólo seleccionamos coros con un porcentaje igual o mayor al 65 % de lectores de música o con alguna formación o experiencia vocal, incluyendo tanto grupos amateur como semi-profesionales, donde los ensayos son periódicos y, en términos temporales, con proyectos a medio y largo plazo. No incluimos coros profesionales (desde el punto de vista laboral) por las razones que expusimos en el capítulo 3, relacionadas con la dificultad de asimilarlos a entornos de aprendizaje.

## 5.2.2 Tareas y procedimiento

**5.2.2.1 Tareas.** En primer lugar, y en relación con el primer objetivo –explorar los aprendizajes que los directores promueven en el ensayo coral–, comenzamos por realizar cinco entrevistas a expertos además de un estudio piloto en el que aplicamos a seis

directores una versión adaptada de un cuestionario de preguntas abiertas que había sido empleado anteriormente en el análisis de concepciones en aprendizaje instrumental (Bautista et al., 2009; Marín et al., 2014). Adecuamos el cuestionario al director de coro (como intérprete) y al contexto del ensayo como escenario de enseñanza–aprendizaje, por lo que algunos términos fueron modificados (ver Anexo 2). Cada director contestó un solo cuestionario enfocado en un solo coro (en el caso de que dirigiesen más de uno) y en una sola obra.

Las etapas del aprendizaje de una obra musical han sido revisadas por varios autores analizando a intérpretes y a estudiantes (Marín, Pérez-Echeverría y Scheuer, 2013; Nielsen, 1999; Williamon, Valentine y Valentine, 2002). Estos hallazgos tienen en común que suelen darse tres fases en dicho estudio: en primer lugar, los inicios de trabajo de la pieza musical, en segundo lugar, los estadios intermedios donde la obra se trabaja más en detalle y, por último, las fases finales de preparación del concierto o audición.

Tomando estas fases como punto de partida, el cuestionario que elaboramos está dividido en tres apartados sucesivos. Primero, se preguntaban datos sobre el director (edad, formación musical, años de experiencia y condición docente o no) y sobre determinadas características del coro (tipología vocal, porcentaje de cantores que leen música, distribución de los ensayos, entre otras). Después, y dentro de este primer apartado, se pedía al director que seleccionara una obra ya afianzada en su repertorio, que en cuanto a duración, estructura y dificultad tuviese un nivel medio-alto, y que estimara el tiempo que empleó desde su primer acercamiento a la misma hasta que el coro la tuvo montada para concierto. La segunda fase se refiere al estudio personal de la obra por parte del director y a la planificación de su montaje y, la tercera, al ensayo con el coro y puesta en escena. En cada una de las fases 2 y 3, se le pidió que seleccionara tres aspectos a lograr (que a efectos de nuestro análisis, serían los aprendizajes), que los jerarquizara y justificara dicha jerarquía. A continuación, se le solicitaba que propusiera tareas y actividades para enseñar–aprender, para supervisar y para evaluar dichos aprendizajes; se preguntaba también por las dificultades encontradas en cada momento, qué se hizo para resolverlas, y qué se propondría hacer en ocasiones parecidas.

De las tres fases del cuestionario, en este estudio se analizan sólo las fases 1 y 3, que aparecen sombreadas en la Figura 1.1. Las respuestas correspondientes a la fase 2, sobre la preparación del ensayo por parte del director y sus posibles relaciones con las fases 1 y 3, serán analizadas en posteriores estudios.

<b>Fase 1</b>	<b>Datos</b>  del director  de los cantores  de la obra
<b>Fase 2</b>	<b>Aprendizaje de la obra por el director</b>
<b>Fase 3</b>	<b>Aprendizaje de la obra por los cantores en el ensayo</b>

**Figura 5.1.** Esquema de las fases del cuestionario de preguntas abiertas para directores de coro (Anexo 2) que se analizan en este estudio

Las preguntas del cuestionario se relacionan con las dimensiones del aprendizaje descritas en el Capítulo 3. En ellas se indaga sobre *qué* se aprende y *cómo* se aprende en términos de *resultados* (lo que se aprende o se pretende que se aprenda), *procesos* (la actividad cognitiva y metacognitiva que pone en marcha el aprendiz para alcanzar esos resultados) y *condiciones* (la forma en que se organizan las actividades de enseñanza y aprendizaje a partir de los diferentes tipos de interacción entre docentes y alumnos).

**5.2.2.2 Procedimiento.** Se enviaron 115 cuestionarios, tanto a directores de coro, como a federaciones corales y asociaciones de directores. Se les ofreció participar en un proyecto de investigación, de forma voluntaria y no remunerada. Aunque el porcentaje de participación fue del 35,65 % (42 respuestas), diez comunidades autónomas españolas de un total de diecisiete fueron representadas y, entre los participantes, 14 fueron directores de prestigio internacional.

**5.2.3 Análisis.** Se trata de un estudio basado en un diseño ex post-facto retrospectivo. En relación con el primer objetivo, realizamos análisis de categorías sobre las respuestas a los cuestionarios con el programa de análisis cualitativo Atlas.Ti 7.5. Para

ello, se codificaron las respuestas, partiendo de las categorías del Sistema de Análisis de la Práctica (System for Analysing the Practice of Instrumental Lessons, SAPIL) de estudios anteriores del Grupo de Investigación en Adquisición del Conocimiento Musical (GIACM-UAM) ya mencionado en la introducción a la Sección Empírica de este trabajo. Posteriormente se realizó un análisis descriptivo con SPSS (versión 21) calculando las frecuencias de aparición de las categorías definitivas en la totalidad de la muestra.

Una relación exhaustiva de estas categorías en el aprendizaje de distintos instrumentos puede encontrarse en el Anexo 1, así como en López-Íñiguez & Pozo, 2012; 2013 y 2016, para instrumentos de cuerda–arco y en Marín et al., 2013, 2014, para instrumentos de viento–madera. Por otra parte, el lector podrá encontrar un estudio comparativo de las mismas en distintas culturas de aprendizaje musical (clásica, flamenco y jazz) en Casas-Mas, Pozo y Montero, 2014; Casas-Mas, Montero & Pozo, 2015 y Casas-Mas, Pozo y Scheuer, 2015.

A las categorías del SAPIL (Anexo 1) creadas para el aprendizaje instrumental, se añadieron los nuevos códigos que aparecieron en nuestro análisis para el entorno coral. Las categorías encontradas y sus definiciones pueden verse en las Tablas 5.2, 5.3 (Resultados), 5.4 (Procesos) y 5.5 (Condiciones). Dichas tablas recogen, tanto las categorías que coinciden con el mencionado SAPIL instrumental, adaptadas al entorno coral (celdas en blanco), como las nuevas del entorno coral (celdas sombreadas). Antes de aceptar definitivamente estas categorías se calculó el grado de acuerdo interjueces mediante el coeficiente Kappa de Cohen. Para ello se pidió a dos expertos categorizar de forma independiente el 20 % de las respuestas, especialmente las relacionadas con categorías inductivas. Se obtuvieron índices 0,80 y 0,90 para *condiciones*, entre 0,85 y 0,90 para *procesos* y entre 0,90 y 1,00 para *resultados* y se ajustaron algunas *condiciones* con respecto a los *procesos*.

Posteriormente se calculó estadística descriptiva sobre las categorías, tanto en la totalidad de la muestra como considerando las variables del tipo de director. En relación con esto, el lector podrá encontrar las frecuencias generales de aparición de estas categorías en el apartado 5.3.1 (Resultados).



**Tabla 5.2**  
*Resultados de aprendizaje procedimentales*

Procedimientos	Subcategoría y/o Definición	Ejemplos
<b>PSICOMOTRICES</b>	<b>Música</b>	
	<b>TÉCNICA VOCAL:</b> Procedimientos relacionados con respiración, emisión, afinación, articulación sonora, acentuación, tesitura y dinámica, entre otros.	<i>Realicé actividades de afinación: saltos, disonancias, escalas diversas...</i>
	<b>Vocal</b> <b>VOCAL MONÓDICO:</b> En el trabajo de cada voz por separado, todas las respuestas relacionadas con entonación monódica (con o sin lectura) y aspectos rítmico-vocales.	<i>Los cromatismos les costaban mucho: si eran descendentes, se bajaban o los intervalos se quedaban muy cortos.</i>
	<b>VOCAL POLIFÓNICO:</b> procedimientos relacionados con el trabajo simultáneo de las partes vocales	<i>Entonamos las voces con distintas combinaciones: (tenores-bajos/ sopranos-altos/ altos-tenores, etc.)</i>
	<b>Texto</b>	
	Aspectos psicomotrices referentes a dicción, pronunciación, articulación, acentuación y contenidos rítmicos.	<i>Recitamos el texto por frase, semifrases o pequeñas secciones.</i>
<b>PSICOMOTRICES</b>	<b>Audición</b> Respuestas donde se nombra el procedimiento 'Escuchar' de forma general sin explicitar estrategias ni procesos. Incluye la escucha melódica (voces por separado) así como la escucha de midis o grabaciones.	<i>Escucharon todas las secciones y partes de la obra, incluso aquellas en las que no intervenía todo el coro.</i>
	<b>Audición polifónica</b> Respuestas relacionadas con la identificación, discriminación y producción de cada parte vocal en relación con las demás que suenan simultáneamente sin mención de la representación ni de la audición interior.	<i>Les costó un poco cantar y escuchar su voz en relación a las demás.</i>
	<b>Gesto de dirección</b> Respuestas donde se menciona cualquier aspecto relacionado con el gesto de dirección por parte del director o su interpretación por parte de los cantores.	<i>Cambié el gesto en relación con los acentos de las palabras en vez de marcar el compás</i>
	<b>Corporal o escénico</b> Respuestas referentes al montaje de coreografías, escenografías, gestos, etc. sin mencionar intencionalidad de representación.	<i>Dado que es un cuento musical, pusimos coreografía, vestuario y escena.</i>
	<b>No vocal</b> Respuestas donde se propone el aprendizaje de partes vocales sin usar la voz, bien interpretándolas en un instrumento o bien mediante gestos rítmicos.	<i>Si el ritmo es complicado hacemos algún ejercicio utilizando también palmas y pies.</i>
	<b>Respiración</b> Respuestas referentes a la inhalación y exhalación de aire en relación con el canto, normalmente de forma diafragmática.	<i>DIR: Vale, nos ponemos aquí un dedo (se pone un dedo en la tripa) y en 'des' apretamos. Lo hago yo primero ...</i>

<b>TÉCNICOS</b>	<b>Adaptación del material musical al coro</b>	Creación de recursos musicales (transcripciones, arreglos, armonizaciones, instrumentaciones) por parte del director con objeto de adaptar la partitura al coro.	<i>Para facilitar las tesituras, intercambie algunos pequeños fragmentos de unas voces a otras.</i>
	<b>Expresión</b>	Contenidos de naturaleza interpretativo-intuitiva en los que no se explicitan los elementos notacionales o psicomotrices, en los que se mencionan comprensiones de tipo holístico o referenciales del compositor o de la música que se aprende (coincidente con <i>Expresividad</i> en <i>SAPIL</i> , ver Anexo 1)	<i>Me propuse trabajar las cuestiones rítmicas y el fraseo</i>
	<b>Cualidad sonora</b>	Respuestas referentes a la tímbrica, "color", empaste, equilibrio entre voces y otras cualidades del sonido vocal distintas de la afinación (similar a la categoría <i>Sonido</i> del <i>SAPIL</i> , ver Anexo 1)	<i>Trabajo de empaste y de sonido redondo y equilibrado.</i>
	<b>Memoria</b>	Todos aquellos procedimientos donde se menciona la reproducción fiel de una obra o fragmento, como contenido a aprender, sin mencionar estrategia ni proceso.	<i>Trabajar con y sin partitura, memorizando cada voz</i>

**Tabla 5.3***Resultados conceptuales: niveles de procesamiento de la partitura*

Niveles de procesamiento	Categoría Subcategoría y definición <sup>a</sup>		Ejemplos
NIVELES DE PROCESAMIENTO DE LA PARTITURA	Notacional 1	<b>Música:</b> respuestas referentes a la decodificación y aprendizaje de los símbolos de la partitura (notas y marcas gráficas).	<i>La partitura se lee directamente</i>
		<b>Texto:</b> todas las respuestas relacionadas con lectura, pronunciación y fonética.	<i>La pronunciación del texto presentaba algunas dificultades</i>
	Notacional 2	<b>Música:</b> respuestas referentes al procesamiento sintáctico (melodía, acompañamiento, modalidad, tonalidad, célula, motivo, tema, frase, voces, etc.)	<i>Los cambios de compás en relación con la música y el texto</i>
		<b>Texto:</b> todas las respuestas relacionadas con traducción, transcripción, comprensión y significado.	<i>Hacer lecturas rítmico-prosódicas del texto</i>
	Analítico-estructural	<b>Música:</b> Todas las respuestas que ponen en relación elementos simbólicos y sintácticos de la partitura entre sí, y aquellas que mencionan explícitamente el análisis estructural, melódico o armónico de la pieza.	<i>Tuve claro qué quería conseguir y qué bloques armónicos eran estructurales</i>
		<b>Texto:</b> todas las respuestas relacionadas con revisión y análisis textual. También, relación del significado del texto con la expresión y la estructura musical.	<i>Como no es nuestro idioma, continuamente estoy diciendo el significado de cada palabra, ya que hay algunas que se deben enfatizar o a las que hay que dar más importancia que otras.</i>
	Referencial	<b>Música:</b> Relación de los elementos de la obra propios de los niveles anteriores con sus dimensiones comunicativas, estéticas, estilísticas, expresivas, semánticas, perceptivas y psicológicas.	<i>Consideraciones sobre los valores rítmicos de la cultura negra africana o afroamericana (Cuba).</i>
		<b>Texto:</b> todas las respuestas que ponen en relación las dimensiones comunicativas, estéticas, estilísticas y semánticas del texto. También las referentes a búsqueda de información relacionada con texto o autor. En ocasiones, se relaciona con decisiones interpretativas	<i>Era interesante la propia temática para los niños: la cuarta palabra de Cristo</i>

<sup>a</sup> Las definiciones correspondientes a las categorías empleadas en estudios anteriores del GIACM –celdas no sombreadas– están adaptadas al contexto coral desde el *Sistema de Análisis de la Práctica Instrumental* (GIACM, 2011) (ver Anexo 1).

**Tabla 5.4**  
*Procesos cognitivos*

Procesos	Subcategoría y Definición	Ejemplos
<b>Identificación de dificultades</b>	Mención de dificultades de aprendizaje encontradas en el ensayo, referentes a resultados, procesos o condiciones	<i>Las partes a tres voces cuestan a los niños</i>
<b>Supervisión</b>	<p><b>Supervisión 0:</b> Ausencia explícita de supervisión</p> <p><b>Supervisión 1:</b> Supervisión relacionada con Repetición o mayor tiempo de estudio</p> <p><b>Supervisión 2:</b> Supervisión relacionada con Procesos.</p> <p><b>Supervisión 3:</b> Supervisión relacionada con Procesos y con Autorregulación.</p>	<p><i>Hoy no haría nada nuevo para enseñar la melodía</i></p> <p><i>Hoy quizá la montaría con más tiempo</i></p> <p><i>Ahora hay una grabación de esa obra, seguramente hoy comenzaría trabajando con audio.</i></p> <p><i>No me fue necesario justificárselo: ellos solos veían tanto la razón como el avance en su oído polifónico.</i></p>
<b>Planificación<sup>a</sup></b>	Planificación relacionada explícitamente con Gestión de la atención, Motivación y otros procesos.	<i>Primero hago un calentamiento de unos 20 minutos... La primera partitura que cojo para ensayar es alguna que se saben ya pero no del todo... Después una obra nueva y por último una que se saben ya y les gusta.</i>
<b>Recuperación literal</b>	Verbalizaciones o gestos del director en los que se solicita o alude a conocimiento aprendido previamente.	<i>Para aprender la pieza, empezaba un niño una frase, luego seguía otro, sin previo aviso y sin orden para que estuvieran concentrados, les daba alguna pista, etc...</i>
<b>Recuperación con transferencia</b>	Recuperación basada en conocimientos previos	<i>Aíslo estos elementos y los utilizo como ingredientes para crear juegos, vocalizaciones, y poco a poco el coro va asimilando unos conceptos sin ser consciente de estar aprendiendo una obra.</i>
<b>Metacognición</b>	Respuestas en las que el director hace referencia explícita a objetivos de aprendizaje y desarrollo de capacidades de los cantores, más allá del montaje de la obra concreta y de su interpretación en conciertos	<i>Elegí esta obra por las posibilidades que ofrece de conocer múltiples elementos musicales desde el canto</i>
<b>Gestión de la Motivación intrínseca</b>	Verbalizaciones o gestos mediante los cuales el director gestiona elementos internos al proceso de aprendizaje en sí, que se usan o sirven para impulsar el desarrollo de la tarea	<i>Mi primer objetivo es que disfruten con la actividad coral</i>

Procesos	Subcategoría y Definición	Ejemplos
<b>Gestión de la Motivación extrínseca</b>	Verbalizaciones o gestos mediante los cuales el director gestiona elementos externos al proceso de aprendizaje en sí, que se usan o sirven para impulsar el desarrollo de la tarea	<i>Se introdujo esta obra comentando el estímulo de ir al Concurso Internacional de Tolosa</i>
<b>Gestión de la atención</b>	Verbalizaciones o gestos mediante los cuales el director trata de enfocar y mantener la atención de los cantores	<i>Procuro hacer descansos y variar las tareas para evitar la fatiga y el tedio;</i>
<b>Decisiones interpretativas</b>	Decisiones y elecciones relativas a la interpretación de una obra, que el director toma de forma libre y voluntaria, justificadas por él con criterios técnicos, pedagógicos o historicistas	<i>Intercambié notas entre la tercera y cuarta voz porque me ofrecía mejores resultados</i>
<b>Repetición-intensidad en el estudio</b>	Categoría que agrupa las verbalizaciones o gestos del director que aluden a la repetición de un fragmento o acción motora, con el fin de fijar ese aprendizaje y aquellas que proponen resolver los problemas dedicando más tiempo al estudio o ensayo	<i>Lo que hicimos [para resolver la dificultad] fue cantarla lentamente y repetirla varias veces con mi ayuda en el piano</i>
<b>Representación corporal</b> (R. Externa)	Respuestas del director donde se propone el uso de representaciones gestuales y/o corporales, incluido el movimiento, con la finalidad de generar una representación externa que facilite la comprensión y/o memorización de un fragmento o una obra	<i>El primer contacto que propuse con la obra fue escucharla con movimiento libre por la sala, prestando especial atención a los cambios de intensidad y variaciones en la melodía</i>
<b>Representación visual</b> (R. Externa)	Respuestas del director donde se propone el uso de medios visuales (partitura, "dibujo" o "diseño" de las voces, vídeos) con la finalidad de generar una representación externa que facilite la comprensión y/o memorización de un fragmento o una obra	<i>Analizamos el dibujo de las voces, su línea ... sola o en conjunto</i>
<b>Representación auditiva</b> (R. Interna)	Respuestas del director donde se propone cualquier actividad de audición o de imaginación sonora de un fragmento con la finalidad de generar una representación interna que facilite la comprensión y/o memorización del mismo.	<i>Leer la partitura solfeada cantando, leerla de nuevo sin cantar, sólo con la letra, (en versión hablada) y .... cualquier otro tipo de ejercicio que les sirva para orientarse auditivamente y ser conscientes de lo que cantan, de cómo está hecha la pieza, de la lógica interna de la obra</i>
<b>Representación conceptual</b> (R. Interna)	Respuestas del director donde se propone la traslación del significado musical a otros códigos de pensamiento expresados en palabras	<i>Antes de cantar, les expliqué la lógica de la polifonía de T. Luis de Victoria, cómo se combinan las voces dando lugar a un efecto de dos coros sólo con 4 voces.</i>

Procesos	Subcategoría y Definición	Ejemplos
<b>Representación vocal propioceptiva</b> (R. Interna)	Respuestas del director referentes a cantar una voz o varias simultáneamente con la intención explícita de generar representación interna propioceptiva (“aprendizaje motriz”), más frecuentemente en el primer acercamiento a la obra	<i>Este aspecto es el más trabajado siempre... simplemente se trabaja de forma consciente con el niño, potenciando la coordinación e independencia vocal/auditiva</i>
<b>Representación intermodal</b> (R. Interna y externa)	Respuestas del director donde se propone el uso de tres o más modos de representación externa o interna simultáneamente	<i>Normalmente envío algún tipo de enlace de vídeo o grabación para que puedan verlo y/o escucharlo junto con la partitura. Ya en el ensayo les suelo hablar de su compositor y época, así como de algún detalle más preciso de la partitura. A medida que vamos aprendiendo la obra la voy tocando en el piano, primero sólo su melodía, luego añado la armonía o canto y otra de las voces.</i>

<sup>a</sup> La categoría *Planificación* en nuestro estudio representa un proceso más complejo que el recogido en el SAPIL del GIACM (2011), donde se define como “verbalizaciones del docente o del alumno destinadas a establecer un plan mediante el que se organiza la adquisición de un aprendizaje”. Aquí hemos dado este nombre sólo a aquellas respuestas en que la planificación se relaciona explícitamente con otros procesos complejos (como atención, motivación o metacognición).

**Tabla 5.5**  
Acciones y condiciones

	Categoría	Definición	Ejemplos
ACCIONES	<b>Escuchar</b>	Actividades de audición propuestas por el director como estrategia de aprendizaje y donde no se explicita intención procesual	<i>Escuchan la grabación que realizo de su voz y la cantan conmigo hasta dominar la frase</i>
	<b>Escuchar versiones</b>	Actividad del director o actividad propuesta a los cantores referente a escuchar diferentes grabaciones de audio o vídeo de la pieza que se va a montar	<i>Escucha de la obra; búsqueda de diferentes versiones</i>
	<b>Cantar</b>	Respuestas del director referentes a cantar una voz o varias simultáneas (tanto él mismo como los cantores) como recurso para el aprendizaje	<i>Cantar con y sin partitura</i>
	<b>Tocar</b>	Respuestas referentes a "tocar" tanto con gestos corporales (palmas, rodillas, patadas...) como con algún instrumento, habitualmente como apoyo para el aprendizaje vocal	<i>La toco al piano voz por voz y luego voy juntando las voces</i>
	<b>Gesticular</b>	Respuestas referentes, tanto al gesto de dirección, como a gestos faciales, manuales o corporales en general, con distintas funciones	<i>Suavecito, arriba, arriba (Media sonrisa en la boca) No oprimas tu respiración. Baja los brazos.</i>
CONDICIONES	<b>Organización</b>	<p><b>Estricta:</b> respuestas referentes a una distribución temporal en fases siempre iguales en el ensayo</p> <p><b>Abierta:</b> respuestas referentes a una distribución temporal variable según la obra u otra condición del ensayo</p> <p><b>Ausencia explícita de organización:</b> respuestas donde se dice de forma expresa que el ensayo no se distribuye en partes</p>	<p><b>Organización estricta:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. <i>Calentamiento breve</i></li> <li>2. <i>Un juego vocal breve sobre respiración, ritmo, melodía, pronunciación, etc. o simplemente lúdico...</i></li> <li>3. <i>Preparación de una obra o algún fragmento</i></li> <li>4. <i>Práctica cantada, imitación, ecos, lectura, etc.</i></li> <li>5. <i>Cierre de la sesión con lo que hemos practicado ese día y si hay tiempo con alguna pieza breve que les guste</i></li> </ol>
	<b>Modelado</b>	Respuestas donde se propone la imitación de modelos como primera estrategia de aprendizaje	<i>Inicialmente trabajamos por imitación durante el primer ensayo para desarrollar la capacidad de memorizar (...)</i>

CONDICIONES	Gestión de dificultades	<b>asociada a Resultados:</b> respuestas donde se propone resolver una dificultad mediante la aplicación de un procedimiento, casi siempre psicomotriz: cantar una de las voces, memorizar un fragmento, etc.	<i>Para resolver el problema de la afinación, pensé en otros instrumentos que pudieran acompañar al coro y ayudarles</i>
		<b>asociada a Procesos:</b> respuestas donde se propone resolver una dificultad mediante la gestión de un proceso cognitivo	<i>La dificultad fundamental es que para los niños era un lenguaje muy complejo, lo único que se podía hacer era (...) como motivación, repetir algunas partes más atractivas para ellos</i>
		<b>mediante Interacción:</b> respuestas donde se propone resolver una dificultad mediante distintos tipos de interacción (director-cantores o cantores entre sí)	<i>Intentamos ver hacia donde andaba la música, qué dirección tomaba,...hacerles partícipes de la dirección</i>
		<b>mediante Modelado:</b> respuestas donde se propone resolver una dificultad mediante la reproducción diferida de un modelo	<i>Para resolverlo (...) sobretodo sirve mucho que escuchen a los mayores que ya tienen clara mi idea de sonido</i>
		<b>mediante Demostración Inmediata:</b> respuestas donde se propone resolver una dificultad mediante la reproducción simultánea de modelos, como por ejemplo: cantar el director a la vez que los cantores; tocar a la vez la/s melodía/s que debe/n sonar o pedir a los cantores que estudien sobre una grabación	<i>Canto a la vez que el coro para que no calen</i>
		<b>Ausencia explícita de gestión de Dificultades:</b> respuestas en las que se hace explícito que no se realizó ninguna acción para resolver una dificultad declarada	<i>Las dificultades que encontré son las propias del ensayo y lo que hice fue lo habitual</i>

De acuerdo con nuestro segundo objetivo, ver la posible existencia de perfiles de directores en torno a las categorías, optamos por el *análisis de conglomerados*. Decidimos usar este método por considerarlo adecuado a nuestro objetivo y después de haber revisado estudios anteriores donde se había empleado, desde algunos estudios fenomenográficos que buscaban una mayor riqueza de creencias sobre distintas dimensiones del aprendizaje (por ejemplo, Samuelowicz y Bain, 2001) hasta los de nuestro propio grupo de investigación (GIACM) donde se han analizado las concepciones de estudiantes de viento-madera (Marín et al., 2013). También revisamos trabajos pertenecientes al ámbito de la



dirección coral, como el de Gumm (1993), que identificó, en un estudio basado en la autopercepción de profesores que dirigían coros en secundaria, diez dimensiones de aprendizaje mediante análisis factorial y obtuvo mediante *k* medias once perfiles con estilos diferentes de enseñanza, según a qué se orientaban (por ejemplo, a la tarea, al aprendizaje cooperativo, al contenido o al descubrimiento, entre otros).

Con ayuda del software SPSS se realizaron sucesivos *cluster de K medias* con la totalidad de los participantes ( $N = 41$ ) y con todas las categorías primitivas. De los análisis realizados, los más equilibrados que obtuvimos consistieron en *clusters* de tres grupos con  $n$  homogéneos, a los que se añadían siempre tres grupos  $n = 1$ , que representaban a los mismos tres casos atípicos en todos los análisis.

Para clarificar los perfiles, se procedió a repetir el análisis con distintos tipos de *cluster* (*k-medias*, *discriminante* y *jerárquico*). Partiendo de las categorías que mostraron repetidamente mayor potencia discriminativa, agrupamos sus frecuencias mediante el procedimiento *recodificación de variables* de SPSS 21 y eliminamos aquellas que tenían una frecuencia inferior al 10 % del recuento total. Las categorías agrupadas que finalmente quedaron en los perfiles se presentan en las Tablas 5.6.1; 5.6.2; 5.7 y 5.8.

**Tabla 5.6.1**

*Resultados procedimentales con frecuencia > 10%, agrupados*

Procedimientos		Subcategoría
Psicomotrices	Vocal	Música Texto Música y texto
	Audición	
	Audición polifónica	
	Gesto de dirección	
	Corporal o escénico	
Técnicos	Adaptación del material musical al coro	
	Expresividad	
	Cualidad sonora	
	Memoria	

**Tabla 5.6.2**

*Resultados conceptuales (niveles de procesamiento de la partitura) con frecuencia > 10%, agrupados*

	Categorías y Subcategorías	
<b>Niveles de procesamiento de la partitura</b>	Notacional 1	Música Texto
	Notacional 2	Música Texto
	Analítico-estructural	Música Texto.
	Referencial	Música Texto

**Tabla 5.7**

*Procesos cognitivos con frecuencia > 10%, agrupados*

	Categorías y Subcategorías	
<b>PROCESOS COMPLEJOS</b>	Planificación compleja <sup>a</sup>	
	Supervisión compleja <sup>b</sup>	
	Recuperación con transferencia	
	Metacognición	
	Decisiones interpretativas	
	Motivación intrínseca	
	Gestión de la atención	
	Representación corporal <sup>c</sup>	
	Representación intermodal <sup>a</sup>	
<b>OTROS PROCESOS</b>	Motivación extrínseca	
	Aprendizaje repetitivo	Repetición Supervisión -1 (basada en la repetición)
	Intensidad, regularidad y duración en el estudio	
	Recuperación literal	
	Ausencia explícita de supervisión	
	Representación auditiva	
	Representación conceptual	
	Representación visual	
	Representación vocal	

<sup>a</sup> Relacionada explícitamente con Gestión de la atención, Motivación y otros procesos

<sup>b</sup> Relacionada explícitamente con Procesos y Autorregulación

<sup>c</sup> Los modos de representación corporal e intermodal presentan un grado mayor de complejidad respecto a la Representación vocal, Auditiva y Visual, que son los que tradicionalmente los estudiantes e intérpretes en el estudio con partitura

La agrupación de los procesos como *Complejos y Otros Procesos* se relaciona con los hallazgos de los estudios del SAPIL del GIACM mencionados anteriormente, en los que se distingue entre procesos cognitivamente *complejos*, que conllevan además la relación con otros procesos, que están centrados en el alumno, y que corresponden además a concepciones interpretativas o constructivas, como se verá más adelante, para distinguirlos de aquellos que requieren menor elaboración y que se relacionan además con concepciones más directas y centradas en el docente, a los que hemos denominado en este nivel del análisis *Otros procesos*.

**Tabla 5.8**

*Condiciones agrupadas*

Categoría	Definición
<b>Organización temporal</b>	Estricta Abierta
<b>Gestión de dificultades</b>	G.D. asociada a Resultados G.D. asociada a Procesos G.D. con interacción directa G.D. con interacción interpretativa G.D. con interacción constructiva
<b>Modelado</b>	Modelado G.D. mediante modelado G.D. mediante demostraciones inmediatas

Siguiendo con nuestro segundo objetivo (obtener *perfiles* de director), y después de los sucesivos análisis de *cluster* realizados con todos los participantes ( $N = 41$ ) y con las categorías agrupadas, optamos por eliminar de este estudio los tres casos atípicos que aparecían como conglomerados de un solo miembro ( $n = 1$ ), además de un caso perdido, resultando la muestra final  $n = 37$ . Como se verá en el apartado Conclusiones, los tres casos atípicos corresponden a perfiles con puntuaciones extremas en ciertas categorías que, debido a determinadas características adicionales, creemos merecen ser estudiados en una investigación posterior. Finalmente, el análisis más coherente que encontramos y seleccionamos fue el *cluster jerárquico-solución única 3 grupos* que mostramos en la Figura 5.2.

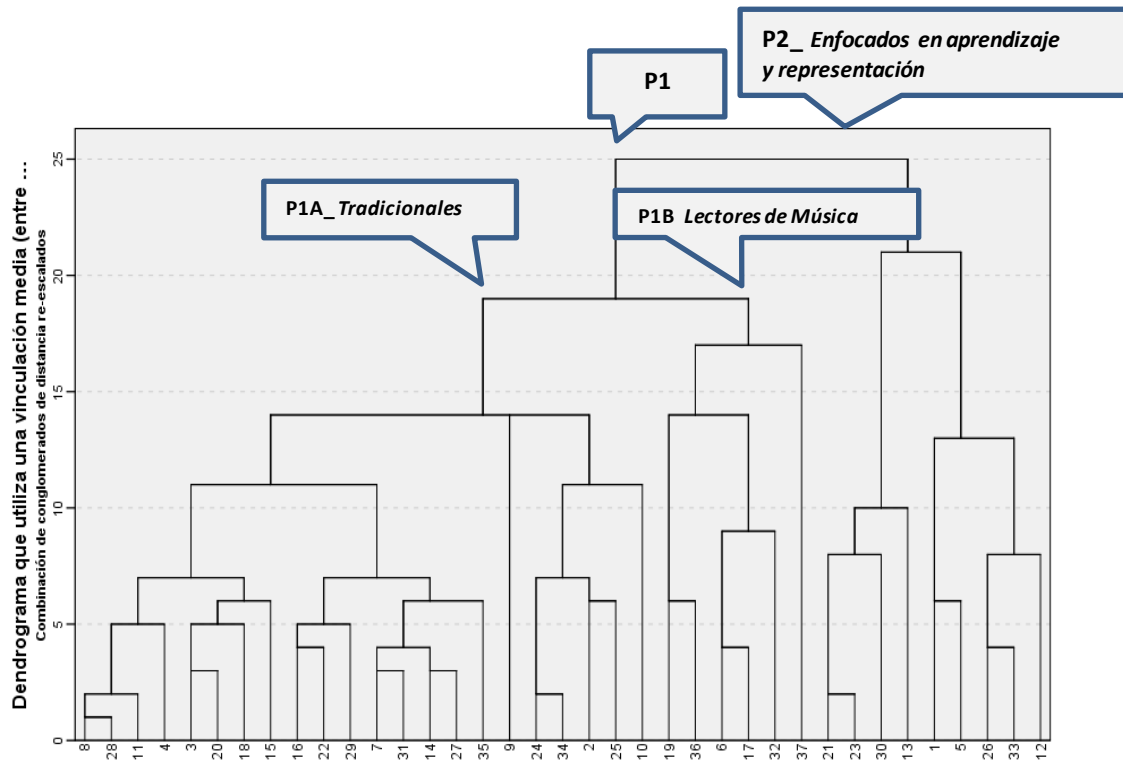


Figura 5.2 Cluster 3 grupos

Para comprobar qué categorías eran significativamente diferentes entre los grupos del *cluster*, realizamos comparación de medias en dos fases. En primer lugar analizamos las diferencias entre los conglomerados P1 y P2 con análisis no paramétrico (U de Mann Whitney). Posteriormente, mediante la prueba no paramétrica de Kruskal–Wallis, post hoc U de Mann Whitney, corrección de Bonferroni ( $\alpha = 0,05/k$ ) comparamos los 3 subgrupos dos a dos, con el fin de observar la posible caracterización significativa de los dos subgrupos del conglomerado 1 (P1A y P1B) y su respectiva comparación con el conglomerado 2. Ambas comparaciones se realizaron, primero sobre las categorías agrupadas, y después sobre las primitivas, para posibilitar una mayor discriminación de diferencias. Tanto la comparación entre los perfiles P1 y P2 (Tablas 5.9, 5.10 y 5.11) como la realizada entre P1A, P1B y P2 (Tabla 5.12) se muestran en el apartado *Resultados*.

De acuerdo con nuestro tercer objetivo, ver la posible relación entre los perfiles obtenidos y las variables dicotómicas de la muestra, aplicamos Chi cuadrado lo que nos llevó también a revisar determinadas concordancias entre los distintos *cluster* manejados al principio de estos análisis, tal como se explica en el apartado 5.3.3 de *Resultados*.

### 5.3 Resultados

**5.3.1 Aprendizajes que promueven los directores de coro en el ensayo.** En relación con nuestro primer objetivo, explorar los aprendizajes que promueven los directores de coro en el ensayo, una vez codificadas las categorías presentadas en el apartado 5.2.3 Análisis (Tablas 5.2 a 5.5), obtuvimos las frecuencias de aparición de dichas categorías en la totalidad de la muestra (Tablas 5.13 a 5.15).

**Tabla 5.13**

*Resultados procedimentales (psicomotrices y técnicos). Por orden de frecuencia en la totalidad de la muestra*

Procedimiento Vocal (Ps)	Téc. Vocal 125 V. monódico 95 V. polifónico 21	253	
Audición Polifónica (Ps)		71	(Ps) Procedimientos Psicomotrices 419
Procedimiento Expresión (T)		53	(T) Procedimientos Técnicos 153
Adaptación del material musical (T)		36	
Gesto de Dirección (Ps)		40	
Cualidad Sonora (T)		33	
Memorización (T)		31	
Audición (Ps)		20	
Procedimiento corporal escénico (Ps)		18	
Procedimiento No vocal (Ps)		17	

Como se observa en la Tabla 5.13, en la dimensión *Resultados* predominan los procedimientos psicomotrices sobre los técnicos. Esta elevada frecuencia se reparte entre varias subcategorías destacando la frecuencia de una de ellas: los procedimientos vocales y dentro de ésta, los procedimientos técnico-vocales ( $F = 125$ ).

La *Audición Polifónica* aparece como el segundo procedimiento psicomotriz más citado. Como el lector recordará, se refiere a la identificación, discriminación y producción de cada parte vocal en relación con las demás que suenan simultáneamente.

La *Expresión* y la *Adaptación del material musical al coro* aparecen a continuación. El cuarto procedimiento psicomotriz es el *Gesto de dirección*. En la Tabla 5.14 se muestran las frecuencias de los *niveles de procesamiento (resultados conceptuales)*. Destaca el hecho de que el *nivel referencial* (alusivo a las dimensiones estéticas, estilísticas, semánticas de la obra) se usa más que el *analítico*, aspecto este que

será analizado en las Conclusiones (sobre los niveles de procesamiento de la partitura hemos hablado en el capítulo 4 de la Sección teórica).

**Tabla 5.14**

*Resultados conceptuales (niveles de procesamiento de las partituras)*

Nivel	Frecuencia
N. Procesamiento Notacional 1	151
N. Procesamiento Notacional 2	111
N. Procesamiento Referencial	94
N. Procesamiento Analítico	86

**Tabla 5.15**

*Procesos por orden de frecuencia en la totalidad de la muestra (n = 41)*

Proceso	Frecuencia
Representación Mental (Auditiva)	80
Motivación Intrínseca	61
Intensidad, Regularidad y duración en el Estudio	46
Representación Mental (Conceptual)	44
Representación Mental (Intermodal)	40
Repetición	40
Supervisión 2 (relacionada con Procesos)	36
Representación Mental (Visual)	35
Dificultades encontradas	32
Decisiones Interpretativas	30
Supervisión 3 (relacionada con Procesos y con Autorregulación)	30
Supervisión 1 (relacionada con Repetición o mayor tiempo de estudio)	29
Representación Mental (Vocal propioceptiva)	26
Supervisión 0 (Ausencia Explícita de Supervisión)	26
Metacognición	24
Representación Mental (Corporal)	20
Recuperación con Transferencia	20
Gestión de la Atención	17
Planificación 2: compleja (con Gestión de la Atención, Motivación y otros procesos)	16
Recuperación Literal	12
Planificación 1 (con Gestión de la Atención y Motivación)	10
Emoción	8
Motivación Extrínseca	8

*Nota:* Al igual que en las tablas 5.2 a 5.5 las celdas en blanco corresponden a categorías deductivas a partir del *Sistema de Análisis de la Práctica Instrumental* (GIACM, 2011) y las sombreadas corresponden a las nuevas categorías obtenidas y validadas en este estudio para el ensayo coral.

Como se observa en la Tabla 5.15, entre los diez procesos más utilizados por los directores de coro encontramos varios correspondientes a aprendizajes complejos. Entre ellos destacan varios modos de representación: auditivo, conceptual, intermodal y visual.

Entre las condiciones más frecuentes aparecen las que se refieren a distintas formas de gestionar las dificultades por parte del director (ver Tabla 5.16). La gestión aludiendo a procesos tiene la misma frecuencia que aquella que recurre a resultados. También se gestionan mediante distintas formas de interacción: *Dc*; *D* y *DC*.

Para una explicación detallada de los tipos de interacción, véase el Anexo 1. En la Tabla 5.17 hemos adaptado dichas estructuras al entorno coral

**Tabla 5.17**

*Estructuras de Interacción predominantes en el entorno coral (tomadas del Aprendizaje Instrumental – SAPIL-)*

Estructura	Descripción
<i>D</i>	El director dice lo que hay que hacer, dando la respuesta (cerrada) a la necesidad o problema planteado [correspondiente al (I) RE) en la terminología de Sánchez et al. (2008) donde RE las realiza el director). <i>El profesor ejerce un fuerte control, dice, ordena, transmite...</i>
<i>Dc</i>	El director proporciona ayudas, sugerencias, propuestas, pero es el que cierra el ciclo (un IRE). <i>El director sugiere, propone, ...</i>
<i>DC</i>	El director guía y ayuda a que el cantor encuentre sus propias respuestas: Pregunta más que responde (sería más cercano al IRF o a estructuras de participación abiertas o en las que el cierre, en caso de IRE, lo realiza el cantor). <i>El director sugiere, guía, el control es compartido.</i>
<i>C</i>	El director deja hacer al cantor, lo apoya, como máximo pregunta, no sugiere no da respuestas. Tal vez pueda tener relevancia en el caso de estructuras simétricas. <i>El director deja hacer...</i>

**Tabla 5.16***Condiciones por orden de frecuencia en la totalidad de la muestra*

Condiciones	Frecuencia
Gestión Dificult. por Procesos	35
Gestión Dificult. por Resultados	35
Tocar	35
Gestión Dificult. por Interacción Dc	33
Escuchar Versiones	33
Cantar	27
Organización temporal Estricta	26
Modelado	25
Escuchar	23
Gestión Dificult. por Interacción D	19
Gestión Dificult. por Interacción DC	14
Ausencia explícita de Organización temporal	12
Organización temporal abierta	12
Gestión Dificult. por Demostración Inmediata	9
Gestión Dificult. Mediante Modelado	8
Gesticular	8
Ausencia explícita de Gestión de las dificultades	7

**5.3.2 Perfiles del director de coro.** Presentamos este apartado que corresponde al segundo objetivo de nuestro análisis comenzando por los resultados comparativos del análisis de los perfiles P1 y P2 para continuar después con el análisis de los tres grupos P1A, P1B y P2.

Tal como se muestra en la Tabla 5.9, existen diferencias significativas en algunos *Procesos* entre los grupos 1 ( $n = 28$ ) y 2 ( $n = 9$ ). El segundo destaca sobre el primero en el uso de *Procesos Complejos* (P1:  $M = 4,64$ ,  $SD = 3,36$ ; P2:  $M = 13,11$ ,  $SD = 2,36$ ) y de los modos de *representación auditivo* (P1:  $M = 1,36$ ,  $SD = 1,63$ ; P2:  $M = 3,11$ ,  $SD = 1,45$ ) y *visual* (P1:  $M = ,57$ ,  $SD = ,79$ ; P2:  $M = 1,56$ ,  $SD = ,57$ ). Estos modos, junto con el modo *Vocal propioceptivo*, son los de uso más tradicional en el estudio y la memorización de partituras (Corbalán, 2010; García, 2002) y también en estos este grupo minoritario puntúa alto. Por otra parte, el Perfil P1 destacó globalmente ( $p = .05$ ) en la categoría que agrupa los *procesos Repetición, Intensidad duración del ensayo y Supervisión asociada a la Repetición* respecto al Perfil P2 (P1:  $M = 3,25$ ,  $SD = 2,78$ ; P2 ( $M = 1,44$ ,  $SD = 1,50$ ).



**Tabla 5.9***Procesos con diferencias significativas en los conglomerados P1 y P2*

	Procesos complejos	Representación auditiva	Representación visual	Repetición / Intensidad del ensayo / Estudio (Agrupación)
Media	13,11	3,11	1,56	1,44
P2 N	9	9	9	9
Desviación típica	2,369	1,453	,882	1,509
Media	4,64	1,36	,57	3,25
P1 N	28	28	28	28
Desviación típica	3,369	1,638	,790	2,784
U de Mann–Whitney	6,000	48,000	50,500	73,500
Significación asintótica (bilateral)	,000	,005	,004	,050

**Tabla 5.10***Procedimientos con diferencias significativas entre los conglomerados P1 y P2*

	Procedimientos psicomotrices	Adaptación del material musical al coro
Media	13,56	2,89
P2 N	9	9
Desviación típica	5,855	3,219
Media	8,46	,32
P1 N	28	28
Desviación típica	3,383	,670
U de Mann–Whitney	60,000	43,000
Significación asintótica (bilateral)	,019	,001

En cuanto a Condiciones, el grupo P2 mostró mayor *gestión de las dificultades a través de Resultados* (comparado con Procesos) que el grupo mayoritario 1 (P1:  $M = ,54$ ,  $SD = ,74$ ; P2:  $M = 1,11$ ,  $SD = ,92$ ), como puede verse en la Tabla 5.11.

**Tabla 5.11**

*Condiciones con diferencias significativas entre los conglomerados P1 y P2*

		Gestión de dificultades a través de resultados
P2	Media	1,11
	N	9
	Desviación típica	,928
P1	Media	,54
	N	28
	Desviación típica	,744
U de Mann–Whitney		77,000
Significación asintótica (bilateral)		,048

Volviendo a nuestro segundo objetivo y resumiendo este primer análisis, podemos hablar de una primera distribución de la muestra en dos perfiles de directores: el grupo mayoritario y más tradicional, P1, que destaca en el uso de la repetición e intensidad en el estudio, así como emplea pocos procedimientos psicomotrices con el coro y no adapta habitualmente los materiales musicales. El segundo, P2, minoritario, destaca en el uso de procesos complejos (como la metacognición, la planificación, el aprendizaje por transferencia, o la motivación intrínseca, entre otros), en el uso de los modos de representación auditivo y visual, así como en el empleo de procedimientos psicomotrices y de adaptaciones del material musical al coro. Por último, este grupo gestiona más dificultades asociadas a resultados que el primero.

Siguiendo con nuestro análisis, a continuación, comparamos dos a dos los grupos P1A, P1B y P2 (ver Figura 1.2), mediante la prueba no paramétrica de Kruskal–Wallis, post hoc U de Mann Whitney, corrección de Bonferroni ( $\alpha = 0,05/k$ ). A partir de aquí los perfiles fueron denominados: *Tradicional* (P1A); *Centrado en lectura* (P1B) y *Centrado en aprendizaje y representación* (P2), por las razones que se explican un poco más adelante.

**Tabla 5.12***Comparación de los tres perfiles del cluster dos a dos*

Categorías Kruskall Wallis (significación - 3 grupos)		P1A Tradicional	P1B Centrado en lectura	P2 Centrado en aprendizaje y representación	Significación (2 grupos) U de Mann-Whitney, C. Bonferroni
<b>RESULTADOS</b>	Procesamiento Notacional 1 P= 0,001	M=2,23 SD=1,54	M=7,00 * SD=2,28	M=2,22 SD=1,48	P2-P1B =0,002 P1A-P1B =0,000
	Procesamiento Notacional 2 P= 0,001	M=1,36 SD=1,17	M=4,67 * SD=2,06	M=2,44* SD=0,52	P2 - P1A =0,011 P2 - P1B = 0,022 P1A-P1B =0,001
	Procesamiento Referencial	M=1,77 SD=1,41	M=2,33 SD=2,94	M=2,33 SD=1,58	
	Procedimiento No vocal P= 0,054	M=0,23 SD=0,52	M=0,67 SD=1,03	M=0,78 * SD=0,66	P2-P1A = 0,013
	Adaptación del material musical P= 0,009	M=0,09 SD=0,29	M=0,50 SD=0,83	M=1,22 * SD=1,20	P2-P1A = 0,002
<b>CONDICIONES</b>	Gestión de dificultades a través de resultados P= 0,059	M=0,41	M=1,00	M=1,11	

Categorías Kruskall Wallis (significación - 3 grupos)		P1A Tradicional	P1B Centrado en lectura	P2 Centrado en aprendizaje y representación	Significación (2 grupos) U de Mann-Whitney, C. Bonferroni
PROCESOS	Metacognición P = 0,01	M=0,23 SD=0,528	M=1,00 * SD=0,894	M=1,22 * SD=1,394	P2 – P1A = 0,015 P1A-P1B =0,016
	Transferencia P= 0,01	M=0,27 SD=0,703	M=0,50 SD=0,837	M= 1,11 * SD=0,928	P2-P1A=,002
	Representación gestual - corporal P= 0,00	M=0,32 SD=0,716	M=0,00 SD=0,00	M=1,44 * # SD=1,509	P2-P1A =0,005 P2 –P1B = 0,006
	Representación Auditiva P= 0,01	M=1,18 SD=1,435	M=2,00 SD=2,280	M=3,11 * SD=1,453	P2-P1A =0,003
	Representación Visual P= 0,00	M=0,45 SD=0,739	M=1,00 SD=0,894	M=1,56 * SD=0,882	P2-P1A =0,001
	Motivación Intrínseca P= 0,007	M=1,14 SD=1,207	M=0,33 SD=0,516	M=2,22 # SD=1,563	P2-P1B= 0,011
	Supervisión 1 (relacionada con Repetición) P= 0,038	M=0,91 SD=1,019	M=0,133 SD=1,211	M=0,11 SD=0,333	
	Supervision 2 ( Procesos complejos) 0,033	M=0,41 SD=0,666	M=1,67 SD=1,862	M=1,78 SD=1,716	

\* Significativo respecto a P1A

# Significativo respecto a P1B

• Significativo respecto a P2

A partir de los resultados mostrados en la Tabla 5.12, los perfiles resultantes, de menor a mayor complejidad, son los siguientes:

**5.3.2.1 Tradicional (P1A) (n = 22).** Este perfil puntúa significativamente más bajo que los otros dos en *Metacognición* ( $p = .001$ ), siendo esta una variable determinante para diferenciar perfiles asociados a concepciones complejas. Sin embargo, en los *procesos Aprendizaje por transferencia*, *Representación auditiva*, *Representación visual* y *Decisiones interpretativas* se diferencia significativamente del perfil *Centrado en*

*aprendizaje y representación*, pero no del perfil *Centrado en lectura*. Además, puntúa más alto que éste en *Representación corporal* y *Motivación intrínseca*. En *Resultados* (qué se aprende) puntúa más bajo que el perfil 2 en los siguientes: uso de *procedimientos no vocales* ( $p = .01$ ) y *Adaptación del material musical al coro* ( $p < .005$ ).

En cuanto a *Niveles de procesamiento de la partitura*, al igual que el perfil centrado en *Aprendizaje y representación*, menciona poco el procesamiento simbólico (*Notacional 1*), ambos significativamente menos que el perfil *Centrado en lectura*. Asimismo, emplea menos *Procesamiento notacional 2* que los otros dos perfiles. Podría decirse que este es el perfil que menos se centra en la partitura como sistema representacional.

**5.3.2.2 Centrado en lectura (P1B) (n = 6).** Este perfil destaca significativamente en la lectura de partituras (*Procesamiento notacional 1*) tanto sobre el perfil más complejo como sobre el más tradicional ( $p < 0,001$ ). En cuanto al procesamiento sintáctico (*Procesamiento notacional 2*) sólo destaca significativamente sobre el perfil *Tradicional* ( $p = .001$ ) al igual que el perfil 2. En el *Procesamiento referencial* de partituras no hay diferencias significativas entre los tres perfiles. Destaca significativamente en *Metacognición* sobre el perfil *Tradicional* ( $p = .001$ ). Sin embargo, es el perfil que más bajo puntúa en *Representación corporal* y *Motivación Intrínseca*.

Utiliza más *Procedimientos no vocales*, más *Adaptación del material musical al coro* y más *Gestión de dificultades a través de Resultados* que el perfil *Tradicional*, pero no de forma significativa.

**5.3.2.3 Centrado en aprendizaje y representación (P2) (n = 9).** Como se muestra en la Tabla 5.12, utilizan de forma significativa ( $p < .001$ ) más *procesos complejos* (ver Tabla 5.7) que el perfil 1 en su conjunto. Considerando los *procesos* individualmente, destaca además en *Representación corporal* sobre los otros dos subgrupos (Perfil *Tradicional*:  $p = .005$ ; Perfil *Centrado en lectura*:  $p < .01$ ), siendo mayor la diferencia con el perfil lector. En *Motivación intrínseca* destaca sobre el Perfil *Centrado en lectura* ( $p = .01$ ) de manera significativa, y puntúa más que el perfil *Tradicional*, aunque sin significación.

Además, puntúa significativamente más alto que el perfil *Tradicional* en *representación auditiva* ( $p < .005$ ); *Representación visual* ( $p = .001$ ); *Decisiones interpretativas* ( $p < .005$ ), *Metacognición* ( $p = .001$ ) y *Recuperación con transferencia* ( $p = .002$ ).

Este perfil destaca también en el uso de *Procedimientos psicomotrices* (ver Tabla 5.6.1) sobre el conjunto del perfil 1 ( $p = .01$ ) y sobre el perfil *Tradicional* en *Adaptación del material musical al coro* y *Uso de procedimientos no vocales*. En cuanto a los *Niveles de procesamiento de la partitura*, destaca sólo sobre el perfil *Tradicional* en su *Procesamiento sintáctico* (*Notacional 2*,  $p = .01$ ).

Por último, puntúa más alto en la *Condición gestión de dificultades asociada a Resultados* ( $p = 0,05$ ).

**5.3.3 Relación entre perfiles y tipos de director.** Por último, y de acuerdo con nuestro tercer objetivo, comparamos cada uno de los perfiles obtenidos con las variables dicotómicas de la muestra (tipos de director). Para ello realizamos distintos análisis. En primer lugar, aplicamos Chi cuadrado y no encontramos relación significativa entre los conglomerados resultantes y las variables dicotómicas de la muestra (*nivel de experiencia*, *tipo vocal de coro* y *condición docente*).

En este punto, revisamos de nuevo algunos de los distintos *cluster* obtenidos en nuestros análisis previos que, como se recordará, nos habían llevado a seleccionar el *cluster jerárquico* como la mejor opción. Al comparar los grupos obtenidos de un primer *cluster K-Medias* con los definitivos de nuestro *cluster jerárquico*, observamos que 7 de los 9 participantes del grupo 1 de este último *cluster* pertenecen a su vez a un grupo del *K Medias* formado mayoritariamente por docentes. Además, observamos que estos 7 participantes son los No expertos del grupo mencionado ( $n = 12$ ), lo que nos permitiría concluir que ciertos docentes y no expertos se agrupan en un mismo perfil. La Tabla 5.18 resume las categorías en las que este grupo de sujetos muestra puntuaciones más altas, con significación en la diferencia de medias en ambos análisis de *cluster*.

Las categorías (procesos, resultados y condiciones) en las que, el grupo de participantes docentes y no expertos que pertenecen tanto al grupo 5 (K medias) como al grupo 1 (*cluster jerárquico*) (participantes d13, d20, d11, d22, d5, d9, d(n13), destaca significativamente son las que se muestran a continuación.

**Tabla 5.18**

*Categorías (procesos, resultados y condiciones) en las que destaca significativamente el grupo de participantes docentes y no expertos*

Categorías	Media	Significación	Procedimiento de análisis
<b>PROCESOS</b>	Representación mental corporal	0,75	p=0,03 <i>K Medias</i> <i>CL Jerárquico</i> (como categoría agrupada)
	Representación intermodal	1,92	p=0,02 <i>K Medias</i> <i>CL Jerárquico</i> (como categoría agrupada)
	Representación auditiva	3,11	p=0,005 <i>K Medias</i> <i>CL Jerárquico</i>
	Representación visual	1,42 1,56	p= 0,06 p= 0,004 <i>K Medias</i> <i>CL Jerárquico</i>
	Gestión de la atención	0,67	p= 0,05 <i>K Medias</i> <i>CL Jerárquico</i> (como categoría agrupada)
<b>RESULTADOS (PROCEDIMIENTOS)</b>	Procedimientos psicomotrices agrupados	13,56	p = 0,01 <i>CL Jerárquico</i>
	Procedimientos vocales	5,42	p = 0,00 <i>CL Jerárquico</i> <i>K Medias</i>
	Adaptación del material musical al coro	2,89	p= 0,01 <i>CL Jerárquico</i>
<b>CONDICIONES</b>	Modelado	1,17	p = 0,04 <i>K Medias</i>
	Gestión de las dificultades a través de Procesos	1,17	p = 0,04 <i>K Medias</i>
	Gestión de las dificultades a través de Resultados	1,11	p = 0,05 <i>CL Jerárquico</i>

Para ver la posible generalización de este resultado, al margen de los conglomerados, comparamos mediante *t Student* las puntuaciones en todas las categorías primitivas (sin agrupar) de todos los participantes Docentes y No expertos de la muestra (n=12) y los demás (n=29), obteniendo significación a favor de los primeros en las categorías que se recogen en la Tabla 5.19. Además de poder afirmar que los Directores

Docentes No expertos de la muestra destacan en el uso del Procedimiento psicomotriz corporal (es decir, montaje de coreografías, escenografías, uso de gestos), la *Adaptación del material musical* y la *Representación vocal propioceptiva*, este grupo parece organizar más la temporalización de su trabajo, como muestra la puntuación más baja en *Ausencia de organización* respecto al resto de la muestra.

**Tabla 5.19**

*Diferencias significativas entre docentes no expertos y el resto de la muestra*

Categorías	Medias		Significación bilateral ( <i>t-Student</i> )
	Docentes No expertos	Resto muestra	
Procedimiento psicomotriz corporal	1,08	0,16	$p = 0,025$
Ausencia de organización	0,00	0,36	$p = 0,036$
Adaptación del material musical	1,25	0,16	$p = 0,034$
Modo de representación vocal	23,63	16,78	$p = 0,037$

**5.3.4 Relaciones entre categorías del aprendizaje y tipos de director.** De acuerdo con nuestro cuarto objetivo, y al margen de los perfiles obtenidos, continuamos explorando la posible relación entre cada una de las categorías primarias (ver Tablas 5.2.1 y 5.2.2 (Resultados), 5.3 (Procesos) y 5.4 (Condiciones) del apartado de Análisis) y dichas variables (*tipo vocal de coro, condición docente y nivel de experiencia*), lo que hicimos mediante *t de Student*. El resultado de este análisis se resume en las tablas 5.20, 5.21 y 5.22.

Respecto de la variable *Tipo vocal de coro (infantil/adulto)*, los primeros utilizan más la *voz como modo de representación* que los segundos; también se apoyan más en el *instrumento* (normalmente el piano) o en la percusión rítmica para el aprendizaje de la melodía o el ritmo del texto (*Procedimiento no vocal*); utilizan más la *imitación* en la enseñanza de las piezas vocales y *gestionan las dificultades a través de la imitación*, más que los directores de coro adulto. Por el contrario, los directores de coro adulto hacen más *adaptaciones del material musical* al coro (rearmonizan las piezas, hacen arreglos o intercambian partes vocales, ajustando las piezas a las características del grupo tal como puede observarse en la Tabla 5.20).



**Tabla 5.20***Diferencias significativas entre directores de coro infantil y adulto*

Categorías	V.I. Coro infantil/adulto	N	Media	Desviación típica	Significación bilateral
Modo de representación vocal	Director de coro infantil–juvenil	16	1,00	1,211	,050
	Director de coro adulto	21	,33	,658	
Procedimiento psicomotriz instrumental	Director de coro infantil–juvenil	16	,69	,793	,048
	Director de coro adulto	21	,24	,539	
Ajuste del material musical al coro	Director de coro infantil–juvenil	16	,06	,250	,016
	Director de coro adulto	21	,71	1,007	
Imitación	Director de coro infantil–juvenil	16	,88	1,147	,031
	Director de coro adulto	21	,24	,539	
Gestión de dificultades por imitación	Director de coro infantil–juvenil	16	,31	,479	,031
	Director de coro adulto	21	,05	,218	

En cuanto a la variable Experiencia, los directores *Expertos* utilizaron más el *procesamiento analítico* de la partitura y atienden más la *cualidad vocal sonora* mientras que los *No expertos* emplean más el recurso de la *memorización* (ver Tabla 5.21). Estos resultados refuerzan la información que nos da la variable Experiencia en este estudio y deben ser analizados en profundidad posteriormente.

**Tabla 5.21***Diferencias significativas entre directores expertos y no expertos*

Categorías	V.I. Experiencia	N	Media	Desviación típica	Significación bilateral
Nivel de procesamiento analítico	Director no experto	19	1,11	1,150	,036
	Director experto	18	2,17	1,724	
Memorización (resultado)	Director no experto	19	1,11	1,487	,034
	Director experto	18	,28	,575	
Cualidad sonora	Director no experto	19	,32	,582	,014
	Director experto	18	1,33	1,609	

Por otra parte, los docentes destacaron sobre los no docentes en el uso de la *voz como modo de representación*, al igual que sucedía a los directores de coro infantil (ver Tabla 5.20) y a los *docentes no expertos* en nuestra comparación global con el resto de la muestra (Tabla 5.19). Asimismo, los docentes mostraron significativamente más *motivación extrínseca* que los no docentes. Estas concordancias deberán ser también analizadas en profundidad.

**Tabla 5.22**

*Diferencias significativas entre docentes y no docentes*

Categorías	V.I. Docente/ No docente	N	Media	Desviación típica	Significación bilateral
Modo de representación vocal	Director No docente	15	,20	,561	,02
	Director Docente	22	,91	1,109	
Motivación extrínseca	Director No docente	15	,00	,655	,03
	Director Docente	22	,32	,554	

Por último, y aunque el género no era una variable independiente en nuestro estudio, se encontraron diferencias significativas en uso de la *Motivación intrínseca* a favor de las directoras (mujeres) (ver Tabla 5.23).

**Tabla 5.23**

*Diferencias significativas entre directores y directoras*

Categorías	Género	N	Media	Desviación típica	Significación bilateral
Motivación intrínseca	Mujer	19	1,68	1,635	0,041
	Hombre	18	,83	,786	

## 5.4 Conclusiones y discusión

En este estudio nos propusimos explorar los comportamientos que los directores, como agentes de aprendizaje, declaran mantener en el ensayo coral y analizarlos de acuerdo con cuatro objetivos.

En relación con nuestro primer objetivo, hemos podido analizar la práctica declarada por los directores de coro con las dimensiones que estudios recientes de nuestro grupo de investigación han encontrado para el aprendizaje instrumental, en términos de resultados, procesos y condiciones. También hemos hallado categorías específicas que sólo pueden darse en el ensayo coral o en entornos vocales (aquellas que hemos representado

sombreadas en todas las tablas) aunque la mayor parte de ellas se relacionan con otras ya existentes.

Este primer objetivo es meramente descriptivo y el cálculo de frecuencias generales de las dimensiones de aprendizaje nos ha aportado las siguientes conclusiones:

a) Los procedimientos más empleados por los directores en el ensayo coral son los *psicomotrices*, es decir, aquellos que implican acciones perceptivo-motoras. Aparte del procedimiento *vocal* en sus tres variantes que, como es lógico, aparece en primer lugar en este entorno. Los siguientes tres procesos (la *audición polifónica*, la *expresión* y la *adaptación del material musical al coro* por parte del director) nos informan que el ensayo coral es un contexto que favorece aprendizajes asociados a diferentes tipos de coordinación entre acciones motrices. Este es el caso de la *audición polifónica* que encuentra en esta práctica un entorno único para su desarrollo al permitir que, sólo con el uso de la propia voz y la escucha de otras simultáneamente, el individuo pueda realizar una actividad perceptivo motora de gran potencia cognitiva, tanto en lo musical, como en lo psiconeurológico en general (Belin et al., 2000; Zatorre y Peretz, 2005).

b) En los niveles de procesamiento que en general promueven los directores de coro, el notacional 1 (correspondiente al simbólico de estudios anteriores, acerca de la interpretación de los signos primarios de la partitura (ver Anexo 1 y Capítulo 4) es el más frecuente, como también sucedía en estudios sobre aprendizaje instrumental. Además, aquí hemos distinguido entre el simbolismo de la partitura referente a la música y el relativo al texto, aspecto propio de la música vocal. Es destacable que se dé en este entorno el procesamiento referencial con más frecuencia que el analítico, lo que significa que en el ensayo coral la información sobre aspectos estilísticos y semánticos de la obra, entre otros, está bastante generalizado. En otros análisis de este trabajo, como veremos en el estudio 2, este uso del procesamiento referencial aparece asociado a la motivación intrínseca.

c) En cuanto a los procesos que los directores promueven en el ensayo coral, de forma general encontramos que son predominantes diversos procesos complejos combinados con otros como la *repetición* o la *intensidad del estudio*. Esta combinación la encontramos también en estudios anteriores sobre concepciones de la enseñanza-aprendizaje de la interpretación musical. Sullivan y Cantwell (1999) y Cantwell y Millard, 1994 (ver capítulo 3) identificaron dos enfoques del aprendizaje que llamaron superficial y profundo,

observando que, tanto los primeros como los segundos, utilizaban la repetición para el estudio técnico de las piezas, aunque los últimos se distinguen en que también utilizan estrategias más sofisticadas. Además, Marín (Marín et al., 2014) comparando niveles educativos, encontró que, aunque los estudiantes avanzados proponen más variedad de procedimientos de aprendizaje, cuando se trata de trabajar pasajes difíciles, también ellos recurren a la repetición.

Entre los mencionados procesos complejos, los modos de representación auditivo, conceptual, intermodal y visual se encuentran entre los diez más frecuentes (ver Tabla 5.15). Los modos auditivo y visual se dan también en concepciones y prácticas poco complejas por ser los primarios de la interpretación musical con partitura. Sin embargo, al combinarse entre sí y darse de forma intermodal, junto con otros procesos complejos, como la *motivación intrínseca*, la *supervisión 2* (relacionada con procesos) o la toma de *decisiones interpretativas*, aquellos adquieren mayor valor epistémico. Consideramos que este hallazgo da cuenta de que el ensayo coral es un entorno para el aprendizaje significativo y constructivo de música a pesar de su carácter de contexto no formal.

d) Las acciones y condiciones más frecuentes en el ensayo coral son por igual las que se refieren a la gestión de dificultades mediante procesos y mediante resultados. Veamos a continuación un ejemplo de cada una.

Gestión de dificultades mediante procesos:

*La dificultad fundamental fue que para los niños era un lenguaje muy complejo, lo único que se podía hacer era trabajar para que se familiarizaran con la obra y como motivación repetir algunas partes más atractivas para ellos (más rítmicas, fundamentalmente).*

(Directora de coro infantil, docente, no experta)

Gestión de dificultades mediante resultados:

*Para resolver las dificultades de afinación, decidí que les acompañaran algunos instrumentos que pudieran ayudarles a fijar dicha afinación.*

(Directora de coro adulto, docente, no experta)

Esta concordancia en la gestión de dificultades, asociada tanto a procesos como a resultados, probablemente es característico del entorno *performance*, como también se encontró en estudios anteriores (Casas-Mas, 2013). De alguna forma, se acude a procesos (como la recuperación literal, la transferencia o la atención) para resolver las tareas o

problemas, pero dichas tareas se materializan en procedimientos musicales concretos (cantar, escuchar polifónicamente, etc.).

Al igual que en estudios anteriores, acciones como *Escuchar versiones* (Marín et al., 2014; Casas–Mas et al., 2014), *cantar o tocar* (Casas–Mas et al., 2014; López–Íñiguez et al., 2013) aparecen con frecuencias altas y similares entre sí.

La *organización temporal estricta* es más frecuente en el ensayo que la *organización abierta* y la *ausencia explícita de organización*, dos categorías cuyas frecuencias son iguales. Esta fuerte organización del ensayo, propia de los entornos formales de aprendizaje, hace que este contexto no formal pueda funcionar de manera eficiente.

El *modelado*, la *gestión de dificultades mediante modelado* y por *demonstración inmediata* aparecen también entre las condiciones más frecuentes y muestran que la imitación es ampliamente usada en el contexto coral, combinándose con categorías de aprendizaje más epistémicas. Otros autores coinciden en este punto de vista García (2002) en un estudio sobre distintos estilos de enseñanza-aprendizaje del piano, señala:

*Repetir por imitación los distintos elementos de una pieza es muy eficaz. Esto no se refiere a la simple mímica sino a una imitación informada. La repetición física de pequeños fragmentos es vital. De esta forma, después, cuando el aprendiz mire la partitura, los aspectos motores estarán realmente ya ensayados.*

*Las actividades en el piano deben ser alternadas con actividades de movimiento del cuerpo entero. Caminar y palmar los ritmos escritos antes de verlos es importante y permite al aprendiz asociar más tarde la música impresa con una actividad cinestésica (propioceptiva).*

Volveremos sobre el uso y el valor de la imitación o *modelado* en el contexto coral, en el *Estudio 2* de esta Sección empírica y en las Conclusiones generales.

e) En relación con nuestro segundo objetivo, en primer lugar, encontramos dos perfiles, uno de ellos de 28 participantes (P1) y otro de 9 (P2). En conjunto, el primero utiliza *menos procesos complejos*, y *menos procedimientos* que el segundo. Análisis posteriores permitieron establecer dos subgrupos dentro del primero: *Tradicional* (P1A) y *Centrado en lectura* (P1B), resultando finalmente los tres perfiles cuyas características se resumen en las Figuras 5.3, 5.4 y 5.5.

Destaca en:

- *Aprendizaje repetitivo – Intensidad del estudio*
- *Baja Metacognición y poco uso de Procesos complejos*
- *Poco uso de Procedimientos no vocales* (piano, gestos rítmicos, etc. como ayuda al aprendizaje de las obras)
- *Poca Adaptación del material musical al coro* (menos armonizaciones y arreglos)
- *Baja puntuación en los niveles de Procesamiento notacional 1 y 2. Menor diferencia con los otros dos grupos en Procesamiento referencial.*

Ejemplo del proceso *Repetición*:

*“...Para aprender su voz, les propongo escuchar la grabación que realizo para ellos y cantarla conmigo hasta dominar la frase.”*

(Directora de coro adulto, docente, experta)

Figura 5.3. Perfil tradicional P1A

Destaca en:

- *Uso simbólico (Notacional 1) de la partitura sobre todos los demás grupos*
- *Mayor uso de Representación auditiva y visual, Metacognición y Gestión de dificultades a través de resultados que el grupo Tradicional*
- *No utiliza la Representación corporal*
- *Menor puntuación en Motivación intrínseca de los tres grupos*

Ejemplo de *Procesamiento notacional 1*

*“A veces el tiempo aprieta y hay que dedicar más parte del ensayo a leer programa difícil, reduciendo así las partes de vocalizar y cantar obras conocidas...”*

(Directora de coro adulto, docente, no experta)

Figura 5.4. Perfil centrado en lectura PIB

Destaca en:

- Mayor uso de *Procesos complejos*, especialmente *Representación corporal*, que los restantes grupos
- Mayor *Representación auditiva y visual*, *Decisiones interpretativas*, *Metacognición y Recuperación con transferencia* que el grupo *Tradicional*
- Mayor *Motivación intrínseca* que el grupo *Centrado en lectura*
- Más *Procedimientos psicomotrices* que los otros dos grupos
- Baja puntuación en *Nivel de procesamiento notacional 1* (igual que el grupo *Tradicional*)
- Mayor puntuación en *Procesamiento notacional 2* que el grupo *Tradicional*

Ejemplo de *Representación corporal*:

*“La primera actividad que les propuse fue la escucha de la obra con movimiento libre por la sala, prestando especial interés a los cambios de intensidad y variaciones en la melodía.”*  
(Directora de coro adulto, docente, no experta).

Ejemplo del Proceso *Motivación intrínseca*:

*“Para empezar una obra nueva, comienzo montando un número atractivo y luego procedemos a su audición completa.”*  
(Director de coro infantil, docente, no experto)

Figura 5.5. Perfil centrado en aprendizaje y representación P2 (directores docentes, no expertos)

De manera similar a los trabajos sobre teorías *implícitas* en el aprendizaje de diversos instrumentos (Bautista et al., 2010; López-Íñiguez et al., 2013; Torrado & Pozo, 2008), el perfil *Tradicional* podría relacionarse con una *concepción directa* (véase Capítulo 3) de acuerdo con los procesos en los que destaca: *Repetición - mayor tiempo de ensayo y estudio*, y *Supervisión asociada a repetición*, así como por su baja puntuación en *Procesos complejos*, *Procedimientos no vocales* y *Adaptación del material musical al coro*. De alguna forma, el director se ciñe a lo vocal (elemento primario) y no utiliza procedimientos alternativos mediadores para que el aprendiz asimile la información, ni declara adaptar el material musical a las características del cantor. Asimismo, estos directores son los que menos hablan del procesamiento simbólico o notacional de la partitura, aunque sin gran diferencia con el perfil complejo, lo que puede deberse al uso de la partitura más como guía del texto que en su función representacional de la música.

Si se tiene en cuenta que este perfil de director estimula la motivación intrínseca, podríamos decir que este tipo de coros agrupa a directores de estilo muy tradicional cuyos cantores siguen modelos de motivación también tradicionales, como puede ser el que encontramos en el siguiente ejemplo:

*Elegí esta obra porque algunos miembros del coro la conocían y les gustaba mucho... además a mí también me gustaba, era de mi infancia y el arreglo era muy bueno*

(Director no docente, experto, de coro adulto)

El perfil *Centrado en lectura* destaca, sobre todo, en el uso *simbólico de la partitura*, pocas referencias a la *Motivación intrínseca* y *ausencia de Representación corporal*, pero también por estimular la *Metacognición* en los cantores. Por esa razón, y porque usa algunos *procesos complejos* por encima del perfil *Tradicional*, podría corresponder a una concepción *Direct –Interpretativa*.

Por último, la combinación de categorías que caracteriza al perfil *centrado en Aprendizaje y representación* nos lleva a considerar este perfil como *interpretativo–constructivo*. También su puntuación más alta en *Procedimientos corporales o escénicos* complementa el resultado referente al mayor uso del cuerpo como representación. Estos directores muestran el objetivo implícito de que el coro aprenda música, más allá de preparar obras para conciertos y, consideran al cantor como un agente activo en la construcción sonora resultante. La mayor parte del total de coros infantiles-juveniles estudiados incluían adolescentes; dentro de ellos, el 89% de coros donde algunos cantores son varones en fase de muda de voz, se hallan en este perfil. Según las características descritas en la introducción, en la línea de Freer (2010), estos directores responderían más al perfil de “educadores corales” que al de directores propiamente dichos, lo que los acerca más a la concepción *constructiva*, como muestra el siguiente ejemplo.

*El primer paso del coro era descubrir su propia voz, conocerse a sí mismos y entre ellos, crear el grupo, “hacer coro”. Las dificultades que fueron surgiendo durante este proceso no estaban relacionadas con la obra, sino con todas estas circunstancias paralelas.*

(Directora de coro infantil, docente, no experta)

f) Una vez descritas las diferencias, podemos observar interesantes semejanzas entre los tres perfiles que nos permiten caracterizar el ensayo coral como un ámbito de aprendizaje específico y susceptible de ser comparado con el de la interpretación instrumental, estudiado en los trabajos anteriormente citados. Es destacable que tanto el perfil más complejo (P2) como el más tradicional de los directores (P1) comparten, tanto un mayor uso de la *Representación corporal* como un bajo uso del *Procesamiento notacional* de la partitura con respecto al perfil *Centrado en lectura*. Sin embargo, todos los perfiles utilizan el *Procesamiento referencial* con puntuaciones poco distantes, a diferencia de lo que sucedía en el ámbito de la interpretación instrumental (Casas & Pozo, 2008; Bautista et al., 2009) donde este tipo de procesamiento estaba asociado a posiciones interpretativas y constructivas.



Como argumento para relacionar los resultados en *niveles de procesamiento* con los referentes a *representaciones internas o externas* (denominadas en nuestro estudio *modos de representación*), nos referiremos ahora a trabajos que se han centrado en las modalidades de representación que más frecuentemente utilizan los directores de coro como complemento a la partitura (Maxwell, 2002) o los pianistas en la memorización de obras musicales (Corbalán, 2010), concluyendo que las representaciones más habituales son la *auditiva*, la *visual* y la *propioceptiva*.

Según nuestro estudio, el ensayo coral, además, parece promover representaciones como las *gestuales corporales* y *vocales*, así como el uso interrelacionado de éstas con representaciones auditivas y visuales en directores tanto tradicionales como más complejos, incluso cuando los cantores son lectores expertos, como sucede en el 65 % de los de este estudio, por lo que podrían tener suficiente representación con la partitura. Diversos estudios avalan la utilidad del movimiento y el gesto corporal en la interpretación y el aprendizaje musical (Casas-Mas et al., 2015), tanto en solistas, como en conjuntos diversos (Keller & Appel, 2010; King & Ginsborg, 2011).

Otra semejanza entre los perfiles complejo y tradicional la encontramos en la categoría *Motivación intrínseca*, lo que hace de ésta una característica ampliamente presente en el entorno coral. Es significativa la baja presencia de este tipo de motivación en el perfil *lector* de partituras, como sucede en concepciones más tradicionales del aprendizaje instrumental académico (López-Íñiguez et al., 2014; Marín et al., 2013) y menos en contextos no formales (Casas-Mas et al., 2015) (véase Capítulo 2).

g) Respecto a nuestro tercer objetivo, la relación entre los perfiles obtenidos y las variables de la muestra en los perfiles *Tradicional* y *Centrado en lectura*, no existe relación significativa con dichas variables (tipos de director). No ocurre así en el perfil *centrado en Aprendizaje y representación*, donde 7 de sus 9 componentes son *docentes* y *no expertos*, aunque sólo la variable *Experiencia* produjo diferencias significativas. Estos resultados se relacionan directamente con nuestro segundo estudio, donde analizaremos la práctica de dos directores de coro docentes, con diferencias en su nivel de experiencia.

Es interesante observar que, entre los participantes de los perfiles *Tradicional* y *Centrado en lectura*, se encuentran cuatro directores *expertos* de prestigio internacional (dos en cada perfil), que lideran respectivamente, además de los coros de este estudio, agrupaciones profesionales de ámbito nacional o internacional. Tal como expusimos en el marco teórico, diversos estudios sobre concepciones en la enseñanza-aprendizaje de la

música (Bautista et al., 2010; López-Íñiguez et al., 2014), muestran que aquellos docentes con más años de experiencia mostraron concepciones más directas, siendo los más novatos los que se aproximaban a las constructivas. Sería interesante comparar en futuros análisis las puntuaciones medias en todas las categorías del subgrupo *docentes no expertos* con el resto de la muestra a partir de respuestas como la siguiente:

*La afinación... simplemente se trabaja de forma consciente con el niño, potenciando la coordinación e independencia vocal/auditiva.*

(Directora docente, de coro infantil, no experta)

h) En relación con nuestro cuarto objetivo, sobre las relaciones entre las categorías de aprendizaje y los tipos de director, los principales hallazgos son los siguientes:

Los directores de coros infantiles promueven más la representación mental a través del canto y usan más procedimientos no vocales (gestos sonoros, tocar instrumentos, etc.) para aprender melodías que los de coros adultos, como se mostró en la Tabla 5.20. Es oportuno señalar que estas categorías se encontraron en la caracterización del perfil más complejo y cercano al aprendizaje constructivo. El uso de la voz cantada como herramienta para crear, tanto imágenes mentales, como representaciones sonoras internas (la llamada “audición interior” en música), potencia fuertemente el desarrollo auditivo de los intérpretes como han demostrado estudios del ámbito de la psicología cognitiva (Ginsborg, 2004 y Ginsborg y Sloboda, 2007) y de la neuropsicología (Belin et al., 2000; Peretz y Zatorre, 2005). Por tanto, su uso en coros infantiles adquiere un potente valor educativo.

Por otra parte, este grupo de directores (los de coro infantil-juvenil) es el que destaca también en el uso del *modelado* (la imitación vocal como estrategia de aprendizaje) y en el uso de éste para resolver dificultades (ver Tabla 5.20). El hecho de que se utilice el modelado por directores que usan también procesos y resultados complejos habla, a nuestro juicio, del valor epistémico de la imitación cuando se utiliza asociada a procesos. En este caso dicha asociación consiste en que se utiliza la voz, tanto para aprender melodías por imitación, como herramienta para representar mentalmente la música. Este resultado es coherente con la alta frecuencia de uso que presenta la imitación por parte de los directores de coro, como veíamos al comienzo de estas conclusiones. Este énfasis en la función epistémica de la imitación se pone de manifiesto también en las culturas informales de aprendizaje musical como señalan Casas-Mas et al. (2015) en un estudio

sobre la práctica de un guitarrista de jazz semi-profesional y Green (2002) cuando habla del aprendizaje de la música popular en la tradición anglo-americana.

El mayor uso del *procedimiento no vocal*, además del vocal también por parte de los directores de coros infantiles, puede tener que ver con lo habitual de la práctica de tocar instrumentos y usar los gestos sonoros (palmas, pies, etc.) en las materias escolares de música.

En el caso de los directores de coro adulto (ver Tabla 5.20), la puntuación significativamente más alta en *Adaptación del material musical al coro* corresponde al 66 % de directores expertos que forman parte de este grupo, lo que explicaría que pudieran tener más práctica en la adaptación de partituras y conocer más repertorio. Sin embargo, como veremos en el Estudio 2 de esta Sección Empírica, es característico de algunos directores de coros infantiles-juveniles realizar adaptaciones del material musical cuando las circunstancias de la agrupación así lo requieren, como es el caso de algunos directores de coros con adolescentes masculinos en proceso de muda vocal (Cooksey, 1999; Elorriaga, 2012; Elorriaga & Llor, 2013).

La *experiencia* del director en este estudio se relaciona también con el mayor procesamiento de la partitura a nivel *analítico* y la búsqueda de la *calidad sonora* (color, empaste, equilibrio entre voces, etc.) (ver Tabla 5.21). Si relacionamos este resultado con nuestra explicación anterior respecto a las *adaptaciones del material musical al coro* que realizan los directores más expertos de coro adulto, estos resultados se relacionarían, en general, con las mayores destrezas técnicas musicales que pueden tener los directores de coro con más años de experiencia. Los directores novatos destacan, sin embargo, en el uso de la *memorización como procedimiento*, destacando en varias ocasiones la función de ésta como ayuda para cantar sin partitura con el objeto de poder centrar la atención en aspectos interpretativos y escénicos sin el obstáculo que supone la lectura. Veamos un ejemplo:

*Previamente se ha ensayado despacio una sección de la obra y el coro se la ha llevado de estudio para la siguiente semana. Entonces la cantamos separados por voces y vamos uniéndolas. Si, por ejemplo, tres voces lo saben más o menos bien hago cantar a la que no lo sabe un poco más fuerte mientras les apoyo al piano. Entonces me centro en una frase y les pido me miren porque voy a hacer algo con las manos como cambiar la intensidad. Así voy sumando todas las frases de la sección incluyendo actividades con movimiento, en pareja o pequeño grupo de tal manera que se separan de la partitura.*

(Director de coro adulto, no docente, no experto)

Los directores *docentes* (ver Tabla 5.22) destacan frente a los no docentes en el uso de la *voz como modo de representación*, tal como sucedía a los directores de coros infantiles respecto a los de adultos. También destacan en el uso de la *motivación extrínseca*, casi siempre asociada al repertorio elegido por estos directores, que justifican frecuentemente la selección de las obras que montan con el coro de formas como la siguiente:

*Elegí esta obra por ser rítmicamente vibrante e interesante para los cantores, y porque permitía, además, la adición de pequeña percusión realizable por ellos.*

(Directora de coro juvenil, docente y experta)

La *motivación intrínseca*, sin embargo, sólo destaca significativamente en el grupo de directoras frente al de directores (ver Tabla 5.23) no siendo significativa esta diferencia en ninguna otra variable de la muestra, aunque sí lo fue entre perfiles.

Podemos concluir, por tanto, que el ensayo coral estudiado como contexto de aprendizaje puede aportar estrategias de aprendizaje al ámbito general de la interpretación musical. Por una parte, la utilización de diferentes modos de representación asociados a modos sensoriales diversos, especialmente el corporal/gestual, más allá de los modos auditivo y visual tradicionales y de la partitura como sistema único. Por otra, el uso del canto polifónico como una herramienta en sí mismo para la representación interna (auditiva) de la música escrita, al contener la escucha de otras voces a la vez que se interpreta la propia. La representación auditiva se hace más potente como recurso de aprendizaje cuando se combina con procedimientos no vocales, como el uso del piano u otros instrumentos, o la percusión rítmica corporal.

Otras características que aporta el entorno coral y que aparecen tanto en directores tradicionales como más complejos, son la importancia de la *motivación intrínseca* y la prioridad del *procesamiento referencial* (saber sobre la obra), por encima de la lectura de las partituras (procesamiento simbólico), así como la frecuente *adaptación del material musical al coro*. Todas estas aportaciones hacen del ensayo coral una fuente de recursos para la enseñanza-aprendizaje de la música en sus distintas facetas.

## Capítulo 6

### Estudio 2. Análisis de la práctica de dos directores de coro (perfiles directo-interpretativo e interpretativo-constructivo)

#### Resumen

En este capítulo se analiza la práctica de dos directores de coros infantiles. En primer lugar, se explora el *Sistema de análisis de la práctica instrumental (SAPIL)* como herramienta para examinar dicha práctica. Por otra parte, se comparan ensayos de los dos participantes, que han sido seleccionados por ser representativos de los perfiles *centrado en lectura* (directo-interpretativo) y *centrado en aprendizaje y representación* (interpretativo-constructivo) en el estudio sobre concepciones de los directores de coro acerca del aprendizaje de obras corales, que se presenta también en este trabajo (Estudio 1, Capítulo 5).

Ambos directores tienen en común la condición docente y la edad vocal del coro que dirigen (12-13 años) y se diferencian tanto en el tipo de contexto donde se desarrolla el ensayo (formal y no formal) como en sus años de experiencia como directores.

Por último, se analiza el nivel de coherencia que existe entre las concepciones y las prácticas de ambos participantes, examinando si coinciden o si existe distancia entre lo que declaran hacer y lo que hacen en realidad en el ensayo.

#### 6.1 Objetivos

Describir y analizar en profundidad las prácticas de dos directores de coro asociados respectivamente a concepciones directa-interpretativa e interpretativa-constructiva, en función de los resultados, procesos y condiciones recogidos en el Sistema de análisis de la práctica coral (véase Estudio 1, Capítulo 5).

Comparar las prácticas de ambos directores entre sí en relación con su perfil de concepciones, su nivel de experiencia y el contexto de aprendizaje (formal o no formal) en el que se desenvuelve el ensayo.

Comprobar si existe coherencia entre las concepciones y las prácticas de cada uno de estos directores y describir en qué sentido evolucionan las segundas respecto de las primeras.

## 6.2 Método

**6.2.1 Participantes. Criterios para la selección de los participantes.** Para que la selección de los participantes de este estudio pudiera responder a los objetivos que acabamos de definir, consideramos tres aspectos centrales de esta investigación. Por una parte, vinculamos la selección de los participantes a las variables dicotómicas de la muestra que resultaron más explicativas y/o discriminativas con respecto a las categorías primarias. Según los resultados correspondientes al cuarto objetivo del Estudio 1, en el ámbito de los procesos tanto los directores de coros infantiles–juveniles como los directores que son docentes promueven un mayor uso de la *representación vocal propioceptiva*. También destacan en el uso de estrategias de *motivación extrínseca* (véanse, Tablas 5.20 y 5.22 y apartado 5.4). En resultados, los directores de coros infantiles destacan en el uso de *procedimientos no vocales* (gestos sonoros, instrumentos) como apoyo al aprendizaje vocal y, en condiciones, parecen usar más el *modelado* y la *gestión de dificultades a través del modelado*.

Puesto que todas estas categorías se han mostrado tanto discriminativas como características del entorno coral, hemos seleccionado participantes que dirigen coros infantiles–juveniles y que además son docentes. Esto nos permitirá comprobar si en alguna de sus prácticas o en ambas destacan también estas categorías, o si se observan diferencias entre ellos.

Por otra parte, buscamos participantes cuyas prácticas pudiésemos contrastar suficientemente porque fueran representativos de diferentes concepciones en la dirección coral como proceso de enseñanza–aprendizaje, a partir de los resultados mostrados en el capítulo 5. En ese sentido, los dos participantes que finalmente seleccionamos pertenecen respectivamente a los perfiles *centrado en lectura (directo–interpretativo, P1B)* y *centrado en aprendizaje y representación (interpretativo–constructivo, P2)*.

Pero quizá la tercera variable de la muestra (nivel de *experiencia*) fue la que nos aportó valores más discriminativos en el análisis. Por una parte, los directores expertos, en general, buscan más resultados relacionados con la *cualidad sonora* (timbre, color vocal, etc.) y parecen destacar en el uso del *procesamiento analítico* de las partituras de forma significativa, mientras que los no expertos destacan en el uso de la *memorización* como procedimiento. Pero el hallazgo que más nos interesa es que, entre los directores *docentes*, son los *no expertos* los que parecen constituir un perfil en sí mismos por la homogeneidad de sus características, como se vio en distintos análisis del estudio anterior sobre

concepciones, y tal como se resume en las tablas 5.18 y 5.19 del capítulo anterior. Esta doble condición de docente y no experto es la que presentaban además 7 de los 9 participantes del *perfil interpretativo–constructivo* (P2) de nuestro estudio.

Un último factor que consideramos para seleccionar a los participantes fue el tipo de contexto de su práctica, formal o no formal (véase Capítulo 2). Esta faceta ya ha sido tratada en trabajos anteriores del GIACM en relación con diferentes culturas de aprendizaje musical, clásica, flamenco y jazz (Casas–Mas et al., 2014, 2015), y, tal como justificamos en el Capítulo 2, conlleva características distintivas cuya potencia educativa queremos analizar.

Tal como se resume en la Tabla 6.1, y debido a las razones que acabamos de exponer, optamos por seleccionar dos participantes que tienen en común su condición *docente* y que dirigen coros de la misma edad vocal, *infantil–juvenil*. Ambos presentan, sin embargo, características opuestas en su *nivel de experiencia*, en el *contexto de aprendizaje* y en su perfil sobre concepciones relacionadas con teorías implícitas.

**Tabla 6.1**

*Características diferenciales de los participantes A y B en el Estudio 1 (Capítulo 5), ambos directores de coro infantil–juvenil y docentes*

Variables del director	Participante A	Participante B
Nivel de experiencia	Experta	Novato
Contexto de aprendizaje	Formal	No formal
Perfil según teorías implícitas	Perfil directo–interpretativo	Perfil interpretativo–constructivo

A continuación, presentamos una descripción de cada participante.

**6.2.1.1 Participante A.** De formación europea como pianista y directora, es profesora de la asignatura *Coro* en 1º y 2º de Grado Medio en un conservatorio profesional de la Comunidad de Madrid. Anteriormente, y durante más de 40 años, la participante ha sido profesora de materias como Lenguaje Musical, Piano, Historia de la Música y Pedagogía Musical en diversos centros de enseñanza, además del conservatorio y ha impartido numerosos cursos a profesores de música. Ha publicado algunos textos relacionados con la pedagogía musical y vocal y ha trabajado con algunas agrupaciones vocales infantiles de nivel profesional.

*Coro de la participante A.* Esta agrupación está compuesta por 39 cantores, 24 niños y 15 niñas de 12 a 13 años, estudiantes en un conservatorio profesional español. La asignatura *Coro* es común y obligatoria en este centro para todos los alumnos de 1º y 2º de cualquier especialidad instrumental de Grado Medio. Habitualmente, según los planes de estudio españoles, esta materia deben cursarla sólo los alumnos de instrumentos polifónicos (piano y guitarra), mientras que los estudiantes de instrumentos monódicos (como los de cuerda o viento-madera) cursan la materia *Orquesta*. La directora del centro explicó a la investigadora que la práctica coral se considera esencial en la formación del oído de un músico y ese es el motivo por el que su centro ha regulado que deben cursarla todos los alumnos, independientemente del instrumento que toquen.

La asignatura tiene la misma estructura que un ensayo coral de una hora y media de duración. Los niños, procedentes de distintas clases individuales de instrumento, se encuentran una vez a la semana en dicho ensayo y preparan un repertorio que interpretan en diversos conciertos a lo largo del curso.

**6.2.1.2 Participante B.** Cursó en España estudios superiores de solfeo, piano y pedagogía musical, completando estos últimos en otros países europeos. En el momento de responder el cuestionario del primer estudio de este trabajo tenía una experiencia menor de diez años como director de coro, por lo que fue clasificado como no experto. Como investigador y director, se ha especializado en los aspectos vocales de la adolescencia. Ha publicado varios artículos y libros sobre metodología y repertorio vocal para adolescentes. En la actualidad es profesor de música en educación secundaria en un instituto público situado en un barrio con un nivel socioeconómico medio y con un alto porcentaje de inmigración extranjera, en el que dirige un proyecto coral de adolescentes y jóvenes con el que ha ganado varios premios y subvenciones educativas. También es profesor asociado en una universidad española.

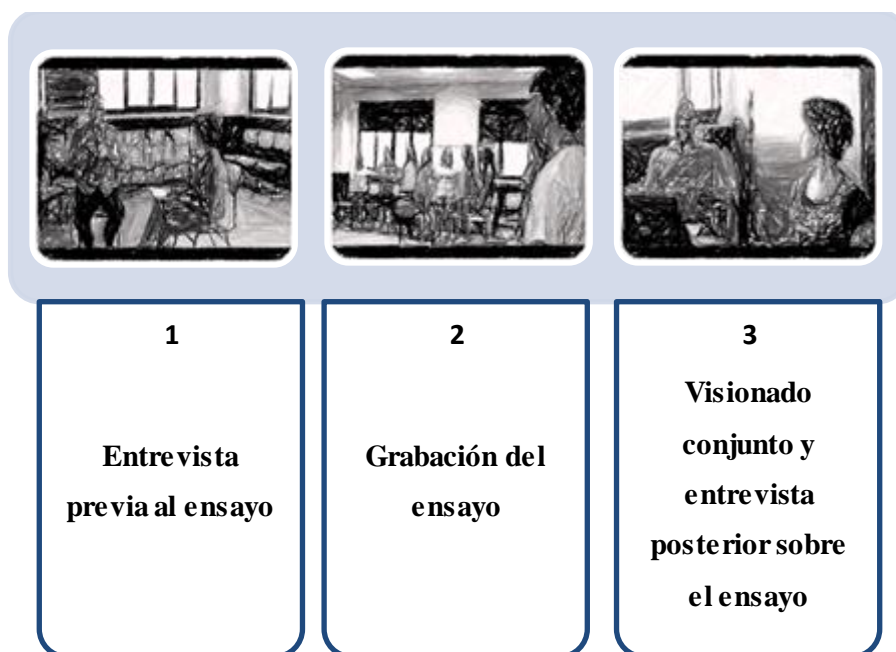
*Coro del participante B:* se trata de una agrupación formada por 28 cantores, 12 niños y 16 niñas de 12 a 13 años, que funciona en horario extraescolar dentro del instituto de educación secundaria y bachillerato donde el participante ejerce su docencia de música. La agrupación forma parte de un proyecto educativo y artístico mayor, que ha sido desarrollado durante los últimos ocho años por el participante en su centro de trabajo. En él participan adolescentes y jóvenes entre los 12 y 18 años, divididos en dos grupos (junior—de 12 a 16 años—, y senior —de 16 a 18—) a los que, en 2016, se han añadido una agrupación



de veteranos y un grupo de cámara que incluyen cantores mayores de 18 años. El coro de nuestro estudio es el junior.

Este proyecto coral, que cuenta con algunas subvenciones y tiene varios premios, define sus objetivos en términos de “favorecer la integración educativa, prevenir situaciones de exclusión social y fomentar los valores éticos del trabajo en equipo”.

**6.2.2 Tareas y procedimiento.** Una vez seleccionados los dos participantes con los criterios que acabamos de definir, se contactó con cada uno de ellos y se mantuvieron sendas entrevistas para solicitar su colaboración y explicarles las tareas de investigación. En dichas entrevistas se les consultó sobre el tiempo que les llevaría montar una obra nueva de dificultad media para su coro, desde su inicio hasta el ensayo previo al general. Ambos coincidieron en proponer tres ensayos. Estas tres fases: inicial, intermedia y final, coinciden con las propuestas en investigaciones anteriores sobre el estudio de obras por parte de instrumentistas (Chaffin et al., 2003; Marín et al., 2014; Nielsen, 1999; Williamon et al., 2002) y en estudios recientes de nuestro grupo de investigación con intérpretes y estudiantes de instrumento (Casas-Mas et al., 2015; Marín, Pérez-Echeverría & Hallam, 2012). Seguidamente, se procedió a acordar las fechas para grabar los tres ensayos acordados. Para cada ensayo seguimos el protocolo que se muestra en la Figura 6.1. Como puede observarse, se entrevistó a cada participante antes y después de cada una de las grabaciones para clarificar la información obtenida en ellas y codificarlas con precisión.



*Figura 6.1.* Procedimiento de recogida de datos para cada ensayo del Estudio 2

Los pasos 1 y 3 consistieron en entrevistas semiestructuradas que pueden consultarse en los Anexos 3 y 4 y cuyo contenido básico ya había sido utilizado en investigaciones anteriores del GIACM (Casas-Mas et al., 2015). Las entrevistas están basadas en las interrogantes que realizamos en el cuestionario de preguntas abiertas del estudio sobre concepciones (Capítulo 5) acerca de la planificación, actividades, dificultades previstas y supervisión del ensayo, que nos dan información acerca de las dimensiones del aprendizaje que el director gestiona durante el mismo en términos de resultados, procesos y condiciones. En el caso de la entrevista posterior, se pregunta al participante sobre fragmentos de la grabación que fueron seleccionados por la investigadora y que se visionan de nuevo conjuntamente con él/ella para indagar sobre su conducta.

Las partituras de las obras trabajadas por cada participante se encuentran en los Anexos 5, 6 y 7, y se explicarán más en detalle en el apartado *Resultados*.

**6.2.3 Diseño y análisis.** Se trata de un estudio de caso múltiple (León y Montero, 2002). Sobre cada caso se realiza, además, un estudio descriptivo, transversal y simple.

Todos los tipos de producciones (verbales, musicales, gestuales, etc.) de los tres ensayos se codificaron con el software Atlas Ti, versión 7.5. que permite trabajar tanto con documentos escritos como con vídeo y audio. Nuestros códigos se basan en el Sistema de Análisis de la Práctica Instrumental (SAPIL) desarrollado por el GIACM (2011). En el Anexo 1 se encuentra tanto la fundamentación de dicho sistema como sus categorías y dimensiones en detalle. En síntesis, partimos de dos componentes generales para analizar la práctica de los directores en el ensayo:

- Unidades de análisis: tipos de secciones en las que se fragmenta la práctica.
- Dimensiones de la práctica (qué se enseña/aprende; cómo se enseña/aprende)

En relación con las unidades de análisis, nuestra unidad temporal es el ensayo. Dentro de él distinguimos diferentes unidades musicales (véase Tabla 6.2) en función de su naturaleza y contenido, a saber:

- Ejercicio técnico
- Obra
- Otros

Estas *Unidades musicales* se suceden en distinto orden durante el ensayo y, en ellas pueden identificarse diferentes *Actividades típicas* (véase Tabla 6.3), tal como proponen Sánchez et al., (2008a; 2008 b). Dichas actividades (AT) son tipos de acciones generales que cumplen diversas funciones características de la interpretación musical. Aunque en el ensayo coral hemos encontrado las actividades típicas del SAPIL (GIACM, 2011), en este estudio concreto se han identificado, además, algunas más específicas que presentamos agrupadas en tres tipos, según el agente que las produce:

- *Actividades del director*: aquellas que realiza el director, con características diferenciales
- *Actividades del coro o cantor*: aquellas que son propias del coro o de cantores individuales
- *Actividades del director y del coro*: aquellas que pueden producir indistintamente tanto el director como el coro (como la *digresión*), o las que ambos producen conjuntamente (como el *calentamiento*)

Cada sesión o ensayo se descompone en distintos *episodios* que, siguiendo la terminología de Sánchez et al., (2008b), agrupan acciones que los propios directores relacionan con un mismo objetivo como en nuestro caso podrían ser: “Ejercicios de respiración”; “Vocalización” o “Aprendizaje de la primera voz” de una obra determinada.

Los episodios, a su vez, están compuestos por *ciclos de interacción* (véase Tabla 6.4) que, en términos de Sánchez et al. (2008b), son “el conjunto mínimo de intercambios que son necesarios para que las partes alcancen un acuerdo sobre lo que hay que decir, pensar o hacer”. Los ciclos, a su vez, contienen diversos *turnos* (correspondientes a los agentes que intervienen; en nuestro caso, director, D; coro, CC y cantor, C. En nuestro análisis distinguimos también las *estructuras de participación* IRE (indagación-respuesta-evaluación), IRF (indagación-respuesta-*feedback*) que se recogen en los trabajos de Chi, Siler, Jeong, Yamauchi y Hausmann, (2001) y de Wells (2001). Sánchez et al. (2008a) revisan estos trabajos y explican así la diferencia entre los distintos tipos de estructuras:

(...) En la **IRE**, el estudiante tiene el derecho de dar una única respuesta tras la pregunta del profesor. En el **IRF**, los estudiantes tienen, al menos, la oportunidad de iniciar múltiples ensayos de respuesta. En las **estructuras simétricas (IF)**,

finalmente, tienen el derecho a iniciar, responder y co-evaluar el producto de las interacciones.

(...) En la medida en que alumnos y profesores asumen que la respuesta, dada su complejidad, se irá elaborando progresivamente y se permiten diferentes versiones cuya valía será determinada por el profesor, la estructura de participación subyacente es la del IRF. (Sánchez et al., 2008b, p. 116).

**Tabla 6.2**

*Unidades musicales identificadas en la práctica de los directores en el ensayo coral<sup>1</sup>*

Unidad musical	Definición	Ejemplo (ensayo coral)
Ejercicio técnico	Patrón musical no necesariamente escrito, generalmente repetitivo en torno a uno o varios contenidos técnicos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ejercicios de posición corporal y facial</li> <li>- Ejercicios de respiración</li> <li>- Vocalización</li> </ul>
Obra	Composición musical.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Obras de autor</li> <li>- Obras compuestas por el propio director</li> <li>- Obras del folklore</li> </ul>
Otros	Cualquier producto musical o verbal relativo al contenido de una clase, sesión de estudio o ensayo que no se encuadre con precisión en los anteriores	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Digresiones</li> <li>- Reflexiones</li> <li>- Control de aula</li> </ul>

<sup>1</sup> En todas las tablas de esta sección, las categorías inductivas, nuevas en este estudio, aparecen sombreadas en gris. Las definiciones de las demás categorías proceden del SAPIL, creado por el Grupo de Investigación en Adquisición de Conocimiento Musical (GIACM, 2011), siendo adaptadas en algunos casos al entorno coral.

**Tabla 6.3**

*Actividades típicas identificadas en la práctica de los directores en el ensayo coral*

Agente	Actividad típica	Definición	Ejemplo
<b>DIRECTOR</b>	Producción verbal	Producción del director, de tipo lingüístico oral	<i>¿Hemos cantado los dos sonidos igual, más o menos?</i>
	Cantar	Producción del director, vocal entonada	<i>Canta con ellos toda la frase dirigiendo y leyendo a la vez, haciendo en medio de la frase el súbito piano con la mano y un sssst (...)</i>
	Dirigir	Producción gestual realizada con las manos y los brazos por el director con el objeto de coordinar y conducir la música que interpreta el coro	<i>Vamos allá, tres y: (levantando el brazo derecho)</i>
	Tocar <sup>a</sup>	Producción del director mediante un instrumento o gesto sonoro corporal como apoyo para el aprendizaje coral.	<i>La directora va al piano y toca un arpegio de do</i>
	Producción mixta	Siempre que se manifieste más de una producción de las anteriores de manera simultánea, o consecutiva en espacios de tiempo inferiores a 10 segundos cada una.	<b>P. Verbal-gestual:</b> <i>Apretad aquí (señalándose la cintura). ¿Si? ... lo pensamos un poco, cogemos aire (inspira) ...</i>
		Pueden ser: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Producción verbal-instrumental</li> <li>- Producción vocal-gestual</li> <li>- Producción verbal-vocal</li> <li>- Producción vocal-instrumental</li> <li>- Producción verbal-gestual</li> <li>- Producción verbal-vocal-instrumental</li> <li>- Producción-más de tres producciones simultáneas</li> </ul>	<b>P. Verbal-instrumental:</b> <i>Eeh, ¿y qué intervalo aparece aquí? (toca si3 - mi4 en el piano)</i>  <b>Producción-más de tres producciones simultáneas:</b> <i>Venga ... “Un, y!” (Canta a la vez que ellos pasando de una voz a otra y marcando el ritmo recitando ‘un, dos, tres’. Da también indicaciones dinámicas sin parar la frase hasta que la terminan)</i>

	Producción verbal	Producción del coro o cantor de tipo lingüístico oral	<i>Cantan imitando lo escuchado “Ante”</i>
CORO o CANTOR	Producción gestual-coror	Producción del coro o cantor no verbal ni vocal cantada	<i>Diez cantores hacen el gesto de inflar el diafragma</i>
	Cantar-coror	Producción vocal entonada del coro o cantor	<i>El coro responde cantando la segunda voz de la primera parte</i>
	Tocar-coror	Producción del coro o cantor mediante un instrumento o gesto sonoro corporal con cualquier función	<i>Algunos niños marcan un pulso con los pies al que se van agregando cada vez más y sincronizándose entre ellos durante tres segundos, mientras el director los observa</i>
	Producción mixta-coror	Siempre que se manifieste más de una producción de las anteriores de manera simultánea o consecutiva en espacios de tiempo inferiores a 10 segundos cada una	<i>El coro canta la frase entera dos veces acompañando con palmas en los silencios o con el gesto que han elegido</i>
DIRECTOR y/o CORO	Digresión	Actividad que rompe el hilo del discurso (ya sea musical o verbal), hablando o tocando cosas que no tengan conexión o íntimo enlace con aquello de que se está tratando	<p><b>Digresión director:</b> <i>¿Usted qué hace aquí? Detrás de mí. Me haces cosquillas (...)</i></p> <p><b>Digresión cantor:</b> <i>es la una menos cinco ... dijiste que te avisáramos a menos cinco ...</i></p>
	Calentamiento	Agrupar las producciones referentes a ejercicios de <b>postura, vocalización y respiración</b> realizados tanto por el coro como por el director.	<i>Va al piano, toca una vez la secuencia melódica de “De desde” desde do<sup>4</sup> y después la canta bajando por semitonos hasta sol<sup>3</sup>. Los niños imitan cada modelo</i>

<sup>a</sup> Corresponde a producción instrumental (GIACM, 2011)

**Tabla 6.4**

*Tipos de interacción identificados en el análisis de la práctica de los directores en el ensayo coral*

Estructura de participación	Tipo de interacción	Definición
IRE	IRE_D	El director da una instrucción o hace una pregunta a la que responden verbal o gestualmente los cantores, si bien él/ella cierra el ciclo corrigiendo, evaluando o de otra forma. <i>El profesor ejerce un fuerte control, dice, ordena, transmite...</i>
	IRE_Dc	El director proporciona ayudas, sugerencias, propuestas, pero es que el cierra el ciclo (un IRE). <i>El profesor sugiere, propone...</i>
IR	IR_Dc	El director hace las propuestas para solucionar un problema, pero no cierra el ciclo
	IR _ DC	El director, más que proporcionar respuestas, guía y ayuda a que el alumno encuentre sus propias respuestas. El control es compartido entre director y coro
IRF	IRF_ DC	El director, más que proporcionar respuestas, guía y ayuda a que el alumno encuentre sus propias respuestas y además retroalimenta estas (F: <i>feedback</i> )
	IRF_Dc	El director y los cantores participan en la respuesta, pero el cierre lo realiza el director mediante retroalimentación (F: <i>feedback</i> )
	IRF_ dC	El director y los cantores participan en la respuesta, pero el cierre lo realizan los cantores

Las dimensiones del análisis responden a las tres preguntas relacionadas con el aprendizaje (Pozo, 2008):

- *Qué* se aprende o se pretende que se aprenda (*resultados* del aprendizaje)
- *Cómo* se aprende: mediante qué *procesos* se gestiona cognitiva y meta-cognitivamente el aprendizaje musical
- *Cómo* se organizan las actividades y cómo participan director y cantores en ellas (*condiciones*)
- En el Estudio 1 (Capítulo 5) presentamos y describimos las dimensiones (resultados, procesos y condiciones) que habíamos encontrado en el ensayo coral al estudiar la

práctica declarada de 41 directores de coro. Al codificar los datos del presente estudio, es decir, al analizar la práctica real de los dos directores seleccionados identificamos, además, de forma inductiva, algunas nuevas categorías, que se muestran sombreadas en las Tablas 6.5 a 6.8. Las definiciones de las categorías codificadas anteriormente pueden consultarse en el Capítulo 5, mientras que las correspondientes a las categorías nuevas de este estudio se detallarán en el subapartado 6.3.2 correspondiente al *Macroanálisis*.

Sobre todas las categorías codificadas se realizó interjueces con dos investigadores conocedores del Sistema de análisis de la práctica, obteniéndose un acuerdo  $> .80$  en ambos casos mediante el coeficiente Kappa de Cohen.

**Tabla 6.5**

*Resultados procedimentales<sup>2</sup> identificados en el análisis de la práctica de los directores en el ensayo coral*

Categoría	Subcategoría
Psicomotrices	Vocal
	Audición
	Audición polifónica
	Respiración
	Postura
	Ritmo
	Gesto de dirección
	Corporal o escénico
	No vocal
Técnicos	Expresión
	Cualidad sonora
	Tecnológico

<sup>2</sup> Las celdas sombreadas corresponden a los procedimientos codificados en el Estudio 2 y que no aparecían en el Estudio 1.



**Tabla 6.6**

*Resultados conceptuales (niveles de procesamiento) identificados en el análisis de la práctica de los directores en el ensayo coral*

Categoría	Subcategoría
Niveles de procesamiento de la partitura	Notacional 1
	Notacional 2
	Analítico-estructural
	Referencial

**Tabla 6.7***Procesos identificados en el análisis de la práctica de los directores en el ensayo coral*

Categorías		Subcategorías	
Identificación de dificultades			
Supervisión		Supervisión 1	
		Supervisión 3	
Planificación			
Evaluación	Evaluación positiva verbal	Atribución interna	
		Atribución externa	
	Evaluación negativa verbal		
Gestión del tiempo			
Recuperación literal			
Recuperación con transferencia			
Metacognición			
Gestión de la motivación intrínseca			
Gestión de la atención			
Repetición-intensidad en el estudio.			
Reconocimiento de patrones			
Representación corporal (R. Externa)			
Representación visual (R. Externa)			
Representación auditiva (R. Interna)			
Representación conceptual (R. Interna)			
Representación vocal propioceptiva (R. Interna)			
Representación instrumental-propioceptiva (R. Interna)			
Representación intermodal (R. Interna y externa)			

**Tabla 6.8**

*Acciones y condiciones identificadas en el análisis de la práctica de los directores en el ensayo coral (por orden alfabético)*

Categorías
Adoctrinar
Antegesto <sup>3</sup>
Autointerrupción
Ayudas *
Bailar
Cantar modelo por semitonos
Control de aula *
Corregir
Dar a elegir
Dar instrucciones *
Dar órdenes
Emociones *
Escucha discriminativa
Explicar
Feedback *
Fragmentar
Gesticular *
Gestión de dificultades
Gritar
Humor
Marcar pulso
Metáfora verbal
Modelar *
Organización
Practicar en subgrupos
Preguntar *
Reprender *
Respuestas de los cantores
Señalar

\* Estas acciones y condiciones contienen diversos tipos o subcategorías que se detallan en el apartado 6.3.2 *Macroanálisis*.

<sup>3</sup> Ver Anexo 10 (*Glosario de términos musicales*)

Dada la gran cantidad de datos y análisis que ofrecen los tres ensayos grabados, y para poder ofrecer un análisis minucioso tanto a nivel macro como microanalítico, de la práctica de los dos participantes y su comparación, hemos optado por analizar para este trabajo exclusivamente los datos del ensayo inicial de cada participante.

## 6.3 Resultados

Los resultados se presentan en tres fases. En primer lugar, el *Macroanálisis 1* describe el ensayo de cada participante de forma individual comenzando con un resumen global y mostrando la descripción de su estructura general, su organización en episodios y su temática. También se presenta en esta fase una visión general de las actividades típicas predominantes en el ensayo a través de estadísticos descriptivos, como las frecuencias y porcentajes de intervención de los directores participantes, del coro y de ambos conjuntamente. Por último, se ofrece una primera aproximación a las demás dimensiones del sistema de análisis (procesos, resultados y condiciones) que aparecen en cada ensayo.

En la siguiente fase, *Macroanálisis 2*, se describen más detalladamente cada uno de los códigos del sistema de análisis y se analizan comparativamente entre los dos participantes.

Por último, en la tercera y última fase, *Microanálisis*, se describe en detalle un episodio seleccionado de cada participante, contextualizándolo en el momento del ensayo en que aparece, analizando una a una las distintas categorías y su significado en ese momento, y describiendo minuciosamente aspectos tanto técnico–musicales como de aprendizaje.

Debido a que los directores de coro son nuestro objeto de estudio, en cada una de estas fases nos centramos en el análisis de los participantes, pero recurriremos a describir y analizar también determinados datos del coro cuando esto contribuya a la explicación de los resultados.

### 6.3.1 Macroanálisis 1. Descripción global de los dos ensayos

**6.3.1.1 Ensayo de la participante A.** Este ensayo, que dura 45 minutos y 10 segundos, está organizado en tres grandes apartados que corresponden a la estructura tradicional de un ensayo coral, a saber, calentamiento corporal -ejercicios de postura y respiración-, calentamiento vocal y trabajo de las obras. Estos tres apartados se articulan a

su vez en 11 episodios (en el Anexo 8 puede verse una descripción detallada de los mismos).

Después de saludar al coro y relatar una anécdota personal, la participante dirige durante 5 minutos una serie de ejercicios de postura y respiración frente al coro, que el grupo imita simultáneamente (Episodio 2). Este calentamiento es interrumpido por dos digresiones y una orden de control de la participante. Seguidamente, ésta propone patrones sucesivos de vocalización durante 4 minutos y 30 segundos (Episodio 3), interrumpidos por una digresión y otra intervención de control. A continuación, se trabaja la primera obra, *Kamelia Hostoen Dizdira (El brillo de las hojas de la camelia*, primera parte) de Eva Ugalde (1973-), cuya partitura puede verse en el Anexo 5, durante 18 minutos en total, interrumpidos por cinco digresiones y seis intervenciones para el control del aula. El trabajo con esta obra se organiza de acuerdo con las partes vocales de la partitura (primera, segunda y tercera voz) seguido de su interpretación polifónica (Episodios 4 a 7). Por último, y durante 15 minutos y 45 segundos (Episodios 8 a 11), se trabaja la Obra *Capricciata a tre voci (Capricciata a tres voces)* de Adriano Banchieri (1568–1634) cuya partitura puede verse en el Anexo 6. Este trabajo se inicia comentando aspectos referenciales de la obra, que se enlazan con los de la obra anterior para leer después, entonando, igual que la primera obra, cada una de las tres voces y terminar con la interpretación polifónica de la pieza. En la Tabla 6.9 se presenta un esquema de los episodios de la participante con las digresiones y controles de aula integrados, así como la duración de cada evento.

**Tabla 6.9***Esquema de episodios de la participante A*

Duración	Episodio
21"	1. Saludo
1'10"	Digresión
5'	2. Postura y respiración
40"	Digresión
15"	Control de aula
35"	Digresión
4'30"	3. Vocalización
40"	Digresión
22"	
14"	Control de aula
1'30"	
3'42"	4. <i>Kamelia Hostoen Dizdira</i> (E. Ugalde): Primera voz
35"	Control de aula
6"	
12"	Control de aula
30"	
9"	Control de aula
15"	
18"	Control de aula
2"	
6"	Digresión

2'	5. <i>Kamelia Hostoen Dizdira</i> (E. Ugalde): Segunda voz
2'3"	6. <i>Kamelia Hostoen Dizdira</i> (E. Ugalde) Tercera voz
1'15"	Digresión
40"	Digresión
10'	7. <i>Kamelia Hostoen Dizdira</i> (E. Ugalde): Tres Voces
2'04"	Digresión
4'	
30"	Digresión
2'30"	
2'	8. <i>Capricciata</i> (A. Banchieri) Reparto de partituras
10"	Digresión/Control de aula
2'40"	9. Procesamiento referencial <i>Kamelia Hostoen Dizdira</i>
20"	
1'10"	Digresión
1'10"	
7'19"	10. Procesamiento referencial <i>Capricciata</i>
22"	Digresión
25"	
23"	Digresión
5'40"	
20"	Digresión
3'19"	11. <i>Capricciata</i> : canto, repaso, evaluación y cierre

La directora interviene 160 veces, el 54 % del ensayo, mientras que el coro lo hace en 112 ocasiones, el 38 %, siendo el porcentaje de actividades que realizan juntos del 7 % (23 intervenciones), como se muestra en la Figura 6.2. Una visión detallada de los tipos de producción de la participante y sus frecuencias puede verse en la siguiente sección, 6.3.2 *Macroanálisis 2*, Tablas 6.17 y siguientes, donde se comparan los ensayos de los dos participantes.

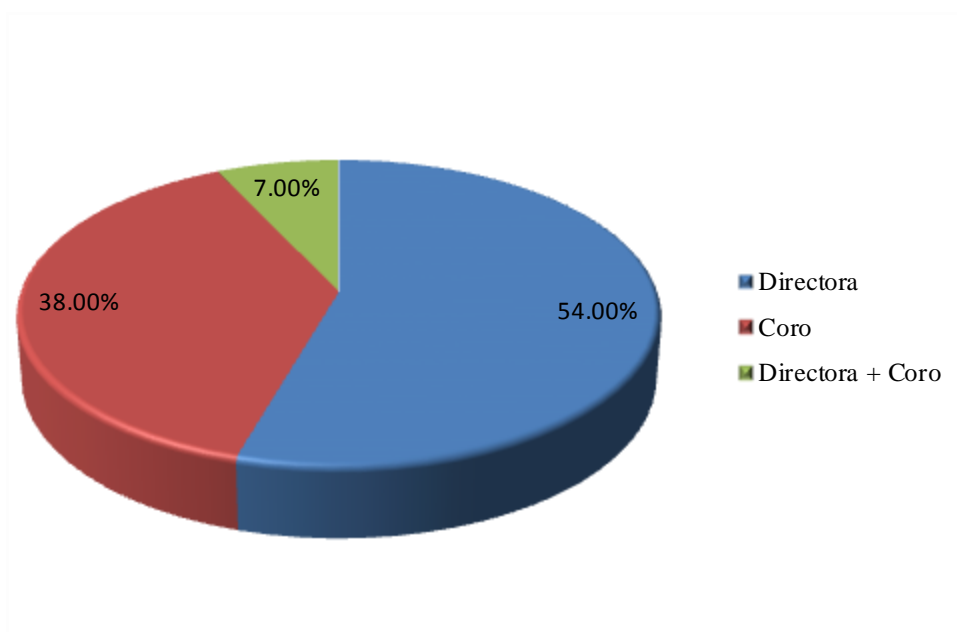


Figura 6.2. Intervenciones de la directora y el coro en el ensayo de la participante A, en porcentaje

Tal y como se muestra en la Figura 6.3, la actividad típica más frecuente es la producción verbal, en primer lugar, de la directora, seguida de la del coro. Sin embargo, hay una diferencia relevante entre ambas producciones verbales. Mientras que la directora interviene en 93 ocasiones con un total de 1621 palabras, el coro lo hace en 40, con 238 palabras, un 74 % menos que la directora. Consideramos el número de palabras además del de las intervenciones porque estas últimas son más largas en la directora que en el coro. Dichas intervenciones contienen, en el caso de la directora, verbalizaciones relacionadas con instrucciones, preguntas, control de aula y digresiones principalmente, mientras que las del coro consisten en respuestas cortas a preguntas de la directora. Esta producción verbal se analizará más detalladamente en la sección 6.3.2, correspondiente al *Macroanálisis 2*.

La producción musical de la directora (17,35 %) incluye las actividades cantar, tocar, dirigir y calentamiento vocal, siendo mayor que la del coro (9,86 %, que consiste sólo en cantar y calentamiento vocal). La producción mixta de la directora es la siguiente

actividad típica más frecuente, realizándola ésta en 36 ocasiones. Esta actividad mixta—cuya definición se mostró en la Tabla 6.3 y como se verá detalladamente en el siguiente apartado, aparece en la participante cuando ésta realiza simultáneamente las actividades de dirigir, cantar, tocar, hablar, gesticular, etc., pero no tiene función epistémica en la interacción con los alumnos. Otras actividades que la participante realiza de forma individual son: dirigir (gesto de dirección); cantar (en 14 ocasiones, aparte de las que canta dentro de alguna producción mixta) y tocar el piano.

En cuanto a las actividades conjuntas de la directora con el coro, la digresión es la más frecuente. Si bien clasificamos como conjunta esta actividad, es importante señalar que, de las 12 digresiones que encontramos, 9 son iniciadas por la directora y sólo 3 las inicia el coro. Las actividades de calentamiento, dentro de las que se agrupan los ejercicios relativos a la postura corporal y facial, la respiración y el calentamiento vocal, se distribuyen a lo largo de 11 intervenciones.

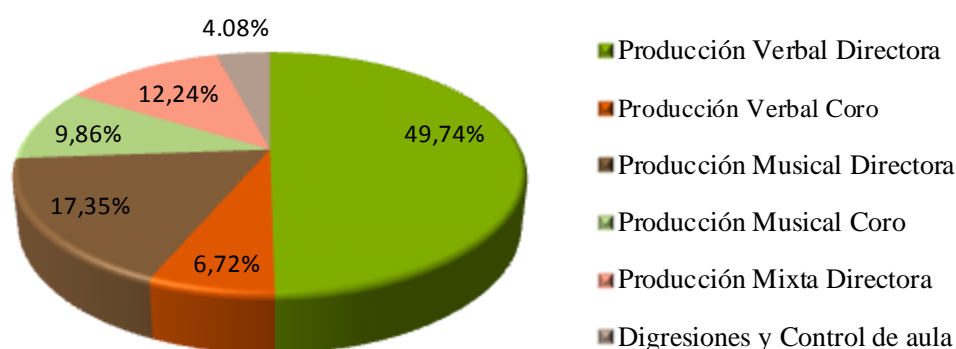


Figura 6.3. Producción musical, verbal y mixta de la directora y el coro, en porcentaje

En cuanto a los resultados de aprendizaje que aparecen en este ensayo, encontramos los dos tipos ya establecidos por estudios anteriores en el *SAPIL* (GIACM, 2011) (véase Anexo 1), es decir, los procedimientos psicomotrices y los niveles de procesamiento de la partitura (resultados conceptuales). Además, y como se explicó al comienzo de este apartado y en las Tablas 6.5 y 6.6, encontramos los procedimientos característicos de la práctica coral codificados de forma inductiva en este análisis, como el *procedimiento vocal*, el más numeroso, la *adaptación de la tesitura vocal*, la *audición* y *audición polifónica*, relacionados respectivamente con la discriminación auditiva melódica y con la polifónica, esta última ampliamente usada por esta participante, la *postura* y la



*respiración* para el canto y la interpretación del *gesto de dirección*. Sus frecuencias y un análisis detallado se verán en la siguiente sección.

En los niveles de procesamiento de la partitura, predomina el *análisis* formal y armónico de las obras, seguido de la sintaxis musical (nivel *notacional 2*) aunque se dedica un 31,2 % del tiempo total del ensayo a cantar leyendo partituras, lo que equivale al procesamiento *notacional 1* de las mismas. Por otra parte, se explicitan aspectos estilísticos e históricos de las obras (*procesamiento referencial*), a partir de preguntas cerradas de la directora, como en el siguiente ejemplo:

- DIR: *¿Qué recordáis de lo que os conté de “Kamelia”, eran poquísimas cosas?*  
 C: *Que era de una compositora del País Vasco o por ahí.*  
 DIR: *Muy bien, Eva Ugalde.*  
 C: *Que era directora de un coro.*  
 DIR: *Sí.*  
 C: *Que cantasteis una obra también suya.*  
 DIR: *Sí*  
 C: *Que era joven.*  
 DIR: *No era, lo es. Es una mujer muy joven. Sí, ¿y qué más?*  
 C: *Que estaba escrito para cuatro coros.*  
 C: *No, para dos.*  
 DIR: *Sí, para dos coros. Esto ya es lo de menos.*  
 C: *Que se parecía a música popular.*  
 DIR: *No se parecía, era.*  
 C: *Era,*  
 C: *Es.*  
 DIR: *No. Está escrita al es- (se interrumpe)*  
 C: *tilo popular.*  
 DIR: *Sí, aaah ... con raíces de música popular vasca. Todas las armonías, estos ritmos, ocho por ocho en esta subdivisión tres, tres, dos, es lo típico de la música popular vasca. Y ahí luego hay más cambios de compás, ¿de acuerdo?*

En el ensayo se trabajan también diferentes procesos. Sólo en una ocasión la participante A propone al coro una actividad que interconecte entre sí los distintos modos de representación, a diferencia de lo que sucede en su propia práctica, donde utiliza abundantemente producciones mixtas que implican estos cruces de representaciones. En el apartado 6.3.2 veremos en detalle estos modos de representación en los dos participantes. Otros procesos son la *evaluación verbal* y *gestual* y, en menor medida, las *atribuciones* y la *repetición* o repaso, no empleándose ninguna forma de supervisión.

Respecto a las acciones y condiciones que aparecen en este ensayo, la más frecuente es el *control de aula* (25,09 %) con diversas variantes que pueden verse en la Figura 6.4.

Control de aula _ ironía
Control de aula _interrumpir cantor
Control de aula _imitar a cantor
Control de aula _autointerrupción
Control de aula _reprender
Control de aula _humor
Control de aula _señalar
Control de aula _ siseo
Control de aula _ golpear piano
Control de aula_ adoctrinar
Control de aula _ gritar
Control de aula _canto del director

Figura 6.4. Subcategorías de la acción *control de aula* en el ensayo de la participante A

El *modelado* (13,94 %), presenta también distintas versiones que se muestran en la Figura 6.5.

Modelado vocal
Demostración vocal inmediata_director
Demostración gestual inmediata_director
Modelado con gesto
Modelado con instrumento
Cantar modelo por semitonos
Reproducción inmediata corporal_coro

Figura 6.5. Subcategorías de la acción *modelado* en el ensayo de la participante A

Es frecuente la expresión de *emociones*, tanto positivas como negativas, que en igual número (13,24 % en total) van acompañadas de una diversidad de gestos, tal como se

explicará en la sección siguiente. Entre las emociones negativas, la ironía es la más habitual (el 29 % del total de emociones expresadas). Otras acciones que distinguen a esta participante, aunque se den en menor número, son: *dar instrucciones* (12,54 %), *gesticular* (10,45 %) y el empleo de *metáforas gestuales y verbales* (6,62 % en total). Determinadas acciones y condiciones no aparecen nunca como, por ejemplo, la *gestión de dificultades*, la *organización* y la *práctica del coro en subgrupos*, que sí aparecen en el participante B.

Por último, es distintivo de este ensayo la permanente presencia verbal, vocal (cantando incluso a la vez que el coro) o gestual de la directora, no existiendo ningún espacio en el que los cantores trabajen solos. La mayor parte de los ciclos son de tipo IRE (con respuestas cerradas y evaluación) y siguen la distribución que se muestra en la Tabla 6.10.

**Tabla 6.10**

*Ciclos de interacción en el ensayo de la participante A*

	IR	IRE	IRF
D		14	
Dc	5	21	5

**6.3.1.2 Ensayo del participante B.** El ensayo de este participante tiene 50 minutos de duración, discurre alrededor del aprendizaje de la pieza *Preposiciones*, compuesta por él mismo. Se trata de una pieza a dos voces estructurada en dos frases, la primera de ellas de carácter imitativo (véase Anexo 7). El director presenta sucesivas actividades de aprendizaje explícitamente planificadas para que los cantores construyan progresivamente la pieza con ayuda de dos partituras gráficas (esquemáticas) que él tiene previamente preparadas en un bloc-pizarra. La sesión se organiza en 13 breves episodios (de entre 1 y 7 minutos de duración cada uno), empezando por la melodía (Episodios 1 a 4), abordando después el ritmo de la pieza (Episodios 5 a 7). En cada uno de estos episodios las actividades de aprendizaje propuestas se relacionan con distintos modos de representación que se trabajan, además, de manera combinada. Posteriormente se integran melodía y ritmo mediante una práctica de repaso en pequeños grupos (episodios 8 y 9), seguida de la interpretación, la posterior supervisión y la autoevaluación de la pieza por los propios grupos (Episodios 10 y 11). Por último, se repasa la pieza dos veces con movimiento libre en la sala, y con el acompañamiento de piano que toca el propio director (Episodios 12 y

13). Antes del último repaso, el participante propone a los cantores la grabación de la pieza en sus teléfonos móviles. En la Tabla 6.11 puede verse un esquema de los episodios con su duración. En el Anexo 9 el lector podrá encontrar una descripción más detallada de los mismos.

**Tabla 6.11**

*Temática y duración de los episodios del participante B por orden de aparición*

<b>Duración</b>	<b>Episodio</b>
1'11''	1. Melodía: representación conceptual y visual
6'39''	2. Melodía: representación visual-vocal
3'19''	3. Melodía: representación instrumental, auditiva y vocal e identificación de dificultades
5'14''	4. Melodía: vocalización (resolución de dificultades)
2'07''	5. Ritmo: representación vocal-corporal
1'48''	6. Ritmo: representación vocal-instrumental-corporal
2'11''	7. Ritmo + melodía: práctica en 2 grupos con director
6'07''	8. Ritmo + melodía: repaso en grupos
4'	9. Interpretación por grupos
3'34''	10. Supervisión/autoevaluación por grupos
1'54''	11. Atribuciones
14''	Digresión
6'54''	12. Repaso-pieza
(5'29''	13. Cierre y grabación de la canción en móviles

En la Figura 6.6 se representa el porcentaje de intervenciones del director, del coro y las que realizan conjuntamente. Al igual que en el caso anterior, en las Tablas 6.17 y siguientes, de la sección *Macroanálisis 2* pueden verse en detalle las frecuencias de este participante.

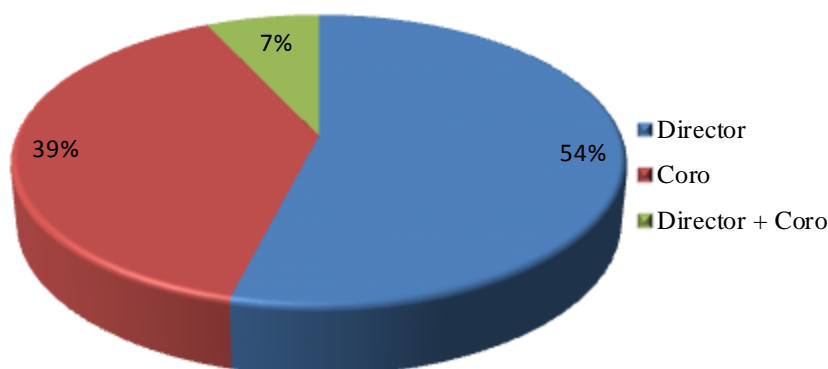


Figura 6.6. Intervención del director, del coro y actividad conjunta (director + coro) en el ensayo del participante B, en porcentaje

Las actividades del director y del coro están repartidas de la siguiente forma: el número de intervenciones del director (238) supone el 54 % del total, las del coro (175), el 39 % y aquellas en las que actúan conjuntamente (30), el 7 %. Si comparamos de forma global la actividad verbal, musical y mixta de ambos agentes en el ensayo, los porcentajes son los que se muestran en la Figura 6.7.

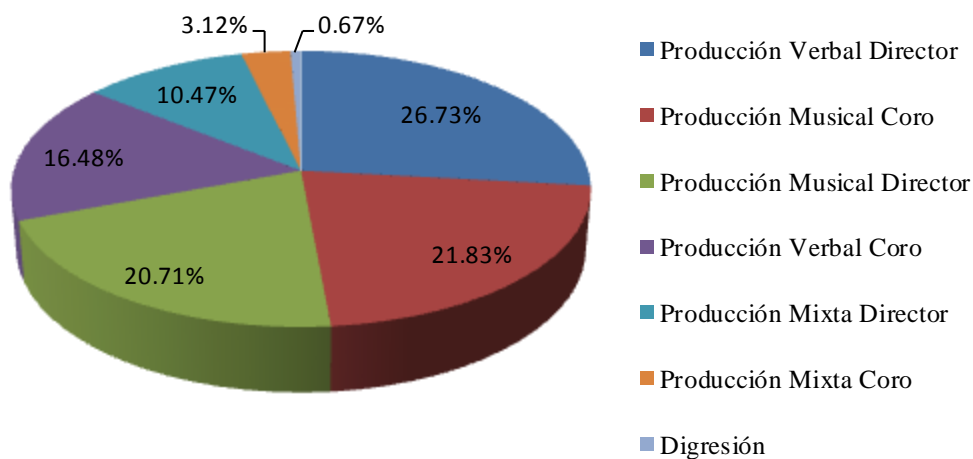


Figura 6.7. Producción musical, verbal y mixta del director y del coro, en porcentaje

La producción verbal del director (120 intervenciones, el 27 %) supera en un 10 % a la producción verbal del coro o cantor (74 intervenciones, 17 %). En términos relativos, si en lugar del número de intervenciones, que pueden ser más o menos largas, comparamos el número de palabras que emite el director (1549) con las del coro (489), la diferencia entre ambos es del 53%, menor que en el caso de la participante anterior. La producción

musical incluye las actividades de *tocar, cantar y calentamiento vocal* tanto para el coro como para el director y, en el caso de este último, también *dirigir*. Aunque en la sección siguiente veremos en detalle las frecuencias de cada actividad y las diferencias entre directores, nótese que aquí coro y director realizan el mismo tipo de actividades musicales, a excepción de *dirigir*, es decir, el coro no sólo canta, sino que también toca (gestos corporales rítmicos). Además, el coro canta más que el director (59 intervenciones frente a 17, ver Tabla 6.17 en la siguiente sección), tal como se espera en un ensayo coral.

En cuanto a la producción mixta, en este ensayo la encontramos tanto en el director (10,47 %) como en el coro, aunque en menor medida (3,12 %), a diferencia de lo que sucedía en el ensayo anterior, donde el coro no realizaba en absoluto esta actividad. Recordamos al lector que la producción mixta supone combinar entre sí dos o más actividades vocales (canto), instrumentales, verbales y gestual-corporales, como se explicó en la Tabla 6.3. En este participante, el tipo de *producción mixta* “*más de tres actividades simultáneas*” sólo se da en 4 ocasiones frente a las 12 que se daban en la participante A. Es importante destacar que estas producciones, en el 90 % de los casos, forman parte de ciclos de interacción IRF (cuyo significado se explicó en la Tabla 6.4) y están dirigidas a generar distintos modos de representación en el coro, así como a usar estos modos en interacción.

Otras actividades menos frecuentes son la *producción gestual del coro* (2 %), donde se incluyen todas las acciones corporales o faciales de los cantores; la actividad *anotar*, compartida por director y coro (2 %) y apenas 1 digresión iniciada por el coro (0,67% del ensayo).

En el terreno de los resultados, este participante inicia 190 procedimientos psicomotrices en el ensayo, destacando entre ellos los cinco que aparecen en la Tabla 6.12, por sus frecuencias a cierta distancia de los demás. Estos procedimientos son: *vocal, no vocal; respiración, audición y ritmo*.

**Tabla 6.12**

*Procedimientos más frecuentes en el ensayo del participante B*

Procedimiento	Frecuencia
Vocal	98
No vocal	20
Respiración	19
Audición	24
Ritmo	11

En cuanto a resultados conceptuales referentes a niveles de procesamiento de la partitura, destacan los notacionales a nivel sintáctico (al que hemos denominado *notacional 2* en nuestro análisis, como se explica en el Capítulo 5, apartado 5.2.3). El participante inicia la puesta en marcha de estos procedimientos de forma que el coro crea poco a poco y de manera inductiva el significado de los signos referentes al movimiento melódico (líneas rectas con flechas en la pizarra) y al ritmo (tiempos en silencio representados por estrellas) tal como se presenta en las Figuras 6.8 y 6.9.

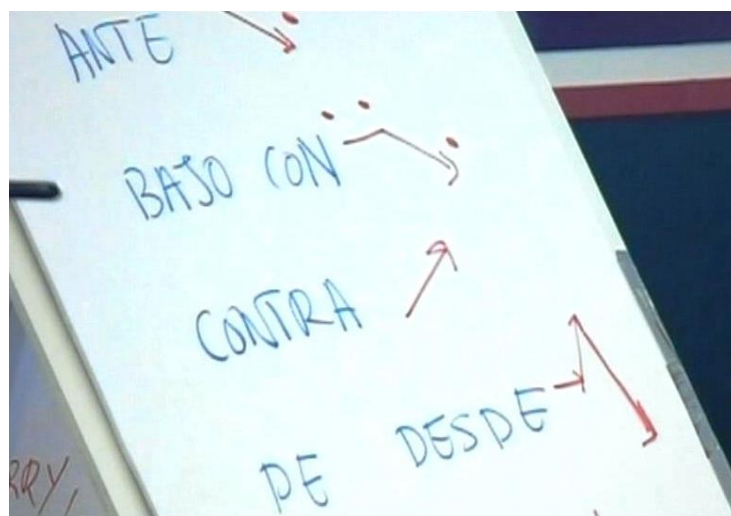


Figura 6.8. Fotograma de la representación gráfica del movimiento melódico en la primera voz de la canción *Preposiciones* por parte del participante B

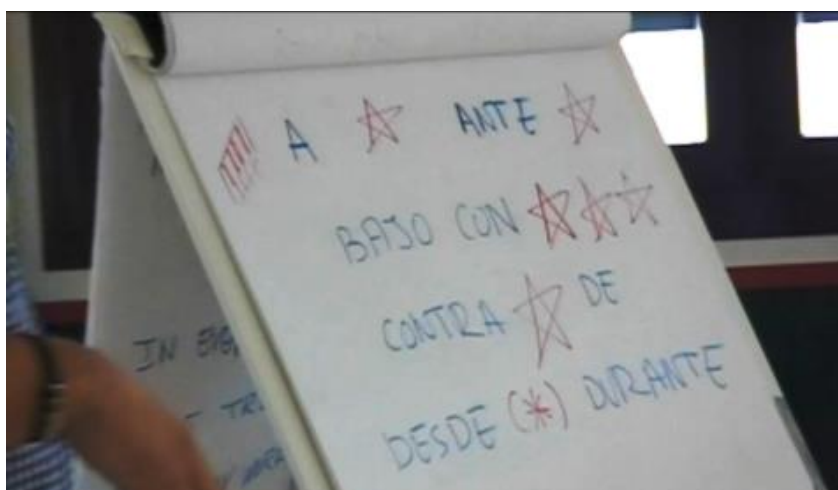


Figura 6.9. Fotograma de la representación gráfica del ritmo de la primera voz de la canción *Preposiciones* por parte del participante B

Encontramos 177 codificaciones referentes a procesos de diverso tipo en este ensayo (ver Tablas 6.24 a 6.27, *Macroanálisis 2*, Frecuencias comparadas de procesos). En

primer lugar, los correspondientes a *modos de representación* (48), que suponen el 27 % del total. En 15 de las 48 ocasiones, estos modos interactúan entre sí, lo que significa que el 31 % de esta actividad cognitiva va dirigida a crear representaciones internas y externas multimodales de diverso tipo. Predominan las *representaciones auditiva y vocal* y aparece la *representación instrumental–propioceptiva*, unas veces a través de instrumentos musicales (el xilófono que toca el director para representar la melodía o la pandereta para el pulso rítmico) y otras mediante las palmas que ejecutan los propios cantores para representar el ritmo.

**Tabla 6.13**

*Tipos de supervisión del director y del coro en el ensayo del participante B*

Tipo	Director	Coro
Supervisión simple	1	0
Supervisión compleja	17	9

El uso de la *supervisión* se presenta en 27 ocasiones (ver Tabla 6.13, *Supervisión*), representando el 12 % del total de procesos. Esta supervisión es iniciada por el director en 18 ocasiones (el 78 %) y por el coro en 9 (el 39 %). Como se ha definido en el Capítulo 5, apartado 5.2.3, se han encontrado distintos tipos de supervisión en función de su complejidad. La *supervisión simple* es esencialmente repetitiva o asociada a la mayor intensidad del ensayo mientras que la *supervisión compleja* se asocia a diferentes procesos y a la autorregulación. En este ensayo, la supervisión que realiza el coro es siempre compleja y, como se ha dicho, corresponde al 39 % del total de procesos codificados, estando asociada a mecanismos de autorregulación, como en el siguiente ejemplo, que corresponde a la respuesta del portavoz de un grupo en una tarea de supervisión:

Director:(...) *¿qué tendríais que cambiar para que os saliera mejor? ¿Qué cosa tendríais que hacer o dejar de hacer? Una cosa muy concreta, ¡venga!*

(...)

Cantor: *Pues dejar de hablar cuando deberíamos ensayar, deberíamos encontrar algo que diera mejor el pulso y coordinarnos mejor porque ha habido un lío entre los que dan palmas y los que no.*



La evaluación en este ensayo la realizan, o bien el director conjuntamente con el coro o bien el coro solo, a partir de las propuestas del director. Ambos agentes realizan *evaluaciones positivas* en 13 ocasiones, sin embargo, las *evaluaciones negativas* (4) las realiza sólo el coro, durante una actividad grupal a tal efecto. Tal como puede verse en la Tabla 6.14, *Procesos de evaluación y atribuciones en el participante B*, este proceso se corresponde con las atribuciones que no aparecen en el director sino sólo en el coro y que, son predominantemente internas, es decir, referentes a la propia actividad psicomotriz o cognitiva.

**Tabla 6.14**

*Procesos de evaluación y atribuciones en el ensayo del participante B*

Proceso	Evaluación positiva	Evaluación negativa	Atribución interna	Atribución externa	Total
Director + coro	8	0	0	0	8
Coro (autoevaluación por grupos)	5	4	10	1	20
Total	13	4	10	1	28

La evaluación y las atribuciones constituyen conjuntamente el 16 % del total de procesos que aparecen en el ensayo.

El 45 % restante lo constituyen diferentes procesos cognitivos, en su mayor parte complejos. El más frecuente, en 31 ocasiones, es la *gestión de la atención*. A cierta distancia le siguen la *repetición* o repaso (13), la *metacognición* (9); la *identificación de dificultades* por parte del coro (8); la *gestión del tiempo* por parte del director (6); la *planificación compleja* (5); la *transferencia* (5) la *motivación intrínseca* (4) y la *recuperación literal* (2).

Todos los procesos codificados hacen alusión a actividades de aprendizaje del director con el coro, en ningún caso a la actividad del director solo.

A continuación, comentamos las acciones y condiciones que aparecen en el ensayo del participante B de forma general. En las secciones 6.3.2 *Macroanálisis 2* y 6.3.4 *Microanálisis del participante B* ofreceremos una descripción detallada de estas categorías en cada participante, así como de los subtipos que las componen.

Hemos codificado 694 acciones, 181 % más que en la participante A. Al igual que en su caso, algunas de esas acciones y condiciones presentan variantes características, tal

como se verá en la sección siguiente. Así sucede con los *tipos de respuesta del coro*; el *modelado*; los *tipos de preguntas* y de *instrucciones* del director, así como con los tipos de *control de aula*, de *feedback* y de *ayudas* que presenta el mismo.

No se han encontrado acciones relacionadas con gestos faciales ni corporales (*gesticular*), así como apenas *metáforas*. Tampoco hemos encontrado determinadas acciones que aparecen en el ensayo de la participante A como: *gritar*, *ironía*, *adoctrinar* o *auto-interrupción*. Asimismo, y como se verá después, el *control de aula* es mucho menos frecuente y menos diverso en este participante que en la participante A.

En resumen, en este ensayo se aborda el aprendizaje de la primera parte de la pieza *Preposiciones* mediante un proceso de aprendizaje constructivo estructurado en 13 episodios que se organizan a su vez en los tipos de ciclo que aparecen en la Tabla 6.15, a continuación,

**Tabla 6.15**  
*Ciclos de interacción en el ensayo del participante B*

	IR	IRF
Dc	0	23
DC	5	13
dC	0	11

**6.3.2 Macroanálisis 2. Frecuencias comparadas de las categorías del sistema de análisis.** A continuación, se presentan en detalle las frecuencias de aparición de las categorías del sistema de análisis de forma comparativa entre los dos directores y se comentan las diferencias y similitudes entre ambas puntuaciones. Las categorías se ilustran con ejemplos textuales pertenecientes al discurso de ambos. El orden en que se presentan es el siguiente: *Unidades musicales*, *Actividades típicas*, *Resultados*, *Procesos*, *Acciones* y *Condiciones*.

***Unidades musicales.*** Los ensayos de ambos participantes se organizan en torno a las Unidades musicales que se muestran en la Tabla 6.16.

**Tabla 6.16***Unidades musicales en los ensayos de los dos participantes*

	Participante A	Participante B
Ejercicio técnico	2	2
Obra	5	9
Otros	2	2

En el caso de la participante A, hemos clasificado como *Otros* las unidades musicales dedicadas al análisis colectivo y al procesamiento referencial de las obras. En el caso del participante B estas unidades corresponden a actividades donde se explicitan procesos cognitivos y metacognitivos en grupo sobre la obra, tales como repaso, supervisión, evaluación y atribuciones. En los Anexos 8 y 9 puede verse la localización de estas categorías en ambos participantes.

*Actividades típicas del ensayo***Tabla 6.17***Frecuencias de aparición de las actividades típicas en ambos participantes*

Actividades típicas		
	Participante A	Participante B
<b>DIRECTORA</b>	Producción verbal (1621 palabras)	Producción verbal (1549 palabras)
	Producción mixta	Producción mixta
	Cantar	Cantar
	Dirigir	Dirigir
	Tocar	Tocar
<b>CORO/CANTOR</b>	Producción verbal (238 palabras)	Producción verbal (489 palabras)
	Producción mixta coro	Producción mixta coro
	Producción gestual–coro	Producción gestual–coro
	Cantar–coro	Cantar–coro
	Tocar coro	Tocar–coro
<b>DIRECTORA + CORO</b>	Digresión	Digresión–coro
	Calentamiento	Calentamiento
		Anotar

Aunque el objeto de este estudio es el director de coro, hemos distinguido tres subtipos de actividades típicas en función de los agentes que las producen, como se muestra en la Tabla 6.1. Esta clasificación nos permitirá discriminar mejor ciertos aspectos relacionados con las concepciones de ambos directores. Nuestro análisis se centra en las *actividades del director*, haciendo referencia eventual a los otros dos subtipos (*actividades del coro o cantor* y *actividades conjuntas del director con el coro*) en función de su valor explicativo.

En general, el ensayo del participante B presenta un mayor número de actividades típicas del director (doscientas treinta y ocho), frente a las ciento sesenta de la participante A. Seguidamente veremos en detalle estas intervenciones.

***Producción verbal del director.*** En ambos participantes se trata de la actividad más frecuente. La participante A interviene verbalmente en 93 ocasiones con un total de 1621 palabras, lo que supone el 87 % de la producción verbal total del ensayo y el coro lo hace en 73 ocasiones, con 238 palabras, lo que supone sólo el 12 % del total de la producción verbal, un 74 % menos, teniendo en cuenta además que las intervenciones verbales de la directora son más largas y contienen principalmente *control de aula*, *instrucciones* o *digresiones*, mientras que las del coro son *respuestas* a preguntas de la participante.

Algo diferente ocurre en el caso del participante B. Sus 120 intervenciones con 1549 palabras, suponen un 76 % del total de producción verbal del ensayo, mientras que la del coro (74 intervenciones con 489 palabras) representa el 24 % del total de palabras, un 52 % menos que el director. Las verbalizaciones tanto del director como del coro suelen ser menores de veinte palabras y corresponden globalmente a *preguntas*, *feedbacks* y *ayudas* dentro de *ciclos de interacción* de tipo IRF. Las escasas producciones verbales mayores de 20 palabras se relacionan con diversos procesos entre los que destacan distintos *modos de representación*, *la planificación* y *la supervisión*. Veamos a continuación, dos ejemplos de estas producciones verbales; en primer lugar, de producciones cortas dentro de un ciclo IRF donde el mayor control corresponde al coro, no al director:

DIR: ¿Creéis que ahora es más sencilla de cantar?

CC: Sí

DIR: Vale [se desplaza frente al coro, junto al xilófono]

DIR: [en el xilófono] Vamos a ver si es verdad. ¿Con qué os resulta más fácil cantar: cuando toco el xilófono o cuando canto yo?

CC: *Cuando cantas tú / Con el piano.*

DIR: *Con el piano, ¿no? [gesticulando] ¡Qué tendrá el piano!*

C: *Que cantas tú [risas].*

En segundo lugar, una intervención más larga donde el participante B ayuda a los cantores a gestionar la actividad de cantar proponiendo opciones con cierta planificación:

DIR: [Toca un acorde menor en octava 2 del piano] *Podéis hacer las siguientes cosas [habla desde el teclado, abre los brazos]: 1) pensar en las palmas; 2) mirar la letra si os apetece; 3) escuchar. Que cada uno utilice la estrategia que mejor le viene para aprender esto. ¿De acuerdo? Yo lo voy a ir cantando para que veáis cómo va.*

**Producción verbal del coro y de los cantores.** En el ensayo de la participante A, el coro y los cantores individuales hablan un total de setenta y tres ocasiones. El 97 % de estas intervenciones son respuestas cerradas a preguntas también cerradas, como en los siguientes ejemplos:

DIR: *¡Bien! Tercera voz ¿Cómo la llaman aquí en la partitura? ¿Qué está escrito?*

CC: [Varios] *Tenor.*

DIR: *¿Y qué está escrito en el pentagrama?*

CC: *Un ocho, de octava baja.*

DIR: *Una clave de sol [ríe] con un 'colgao' [gesticula con su collar expresivamente] ¿Qué quiere decir esto?*

CC: *Octava baja [contestan varios cantores]*

En el ensayo del participante B hay setenta y cuatro intervenciones verbales del coro o cantores, de las cuales el 51 % corresponden a respuestas muy breves al director relacionadas con acciones como *discriminar*, *elegir* o *evocar* dentro de ciclos de interacción de tipo IRF. El 49 % restante son respuestas asociadas a procesos como: *supervisión*, *regulación grupal*, *atribuciones internas*, *evaluación*, *autoevaluación* o *recuperación con transferencia*. A continuación, se muestra un ejemplo de producción verbal de un cantor que actúa de portavoz en una tarea de autoevaluación por grupos:

Cantor: [sale de su grupo y se pone frente a la clase] *A ver... lo que ha fallado ha sido la coordinación: uno que se ha perdido ... [señala a un niño, los demás ríen]. Aparte de que los que daban palmas no se han oído casi nada y los que cantaban se ha oído bajísimo y aparte de que yo, el pulso que estaba marcando pues ... como que no se notaba. Y prácticamente ha sido eso.*

***Producción mixta del director.*** Tal como se explicó en el apartado 6.2.3, Tabla 6.3, agrupamos bajo este nombre todas aquellas actividades donde los participantes combinan la palabra con otras formas de expresión (canto, tocar el piano, gesto corporal o facial, entre otras), poniendo en marcha dos, tres o más al mismo tiempo. Aunque en nuestro estudio el número total de producciones mixtas del director B es ligeramente mayor que el de la participante A, ésta sin embargo destaca en los subtipos que combinan *tres o más actividades simultáneas* triplicando las frecuencias del participante B (12 frente a 4) como puede observarse en la Tabla 6.18. Sin embargo, este hecho concuerda con un estilo directo de enseñanza–aprendizaje por tratarse de una actividad que realiza la directora sola, no conjuntamente con el coro. Ilustramos este diferente uso de la *producción mixta* con un ejemplo de cada participante, comenzando por la participante A en una actividad donde da una instrucción verbal al coro, seguida de la entrada con el brazo e inmediatamente canta y toca las tres entradas sucesivas de las tres voces del fragmento:

**DIR:** “*¡Tercera voz! ¡Todos cantando tercera!*” [Da antegesto activo con el brazo, canta la primera célula de la primera voz, después la imitación de la segunda y empieza la tercera voz con los chicos, cantándola y tocándola entera a la vez que los niños].

Veamos ahora un ejemplo de *producción mixta* del participante B, después de preguntar al coro qué preposiciones les ha costado más cantar, se dispone a iniciar un ejercicio de vocalización con las preposiciones que ellos han elegido invitándoles a levantarse y erguir la postura adecuadamente para vocalizar, e inmediatamente a cantar:

**DIR:** ... *Nos vamos a poner de pie. ¡Nos colocamos bien! Vamos a vocalizar con las dos preposiciones que más nos han costado, ¿de acuerdo?*

**CC:** *(se levantan)*

**DIR:** *(Empieza a tocar) ¿Lo canto yo primero? (canta) Bajo con, bajo con.*

**CC:** *(repiten) Bajo con, bajo con...*

**Tabla 6.18***Subtipos de producción mixta de los dos participantes (frecuencias)*

Participante A		Participante B	
Más de tres actividades simultáneas	12	Más de tres actividades simultáneas	4
Actividad verbal–vocal– instrumental	10	Actividad verbal–vocal–instrumental	7
Actividad verbal–instrumental	7	Actividad verbal–instrumental	0
Actividad vocal–gestual	3	Actividad vocal–gestual	4
Actividad verbal–vocal	2	Actividad verbal–vocal	7
Actividad vocal– instrumental	2	Actividad vocal–instrumental	8
Actividad verbal–gestual	0	Actividad verbal–gestual	17
<b>Total</b>	<b>36</b>	<b>Total</b>	<b>47</b>

**Tocar (director) / Tocar (coro).** Esta actividad corresponde a la denominada *producción instrumental* en el *SAPIL* (GIACM, 2011). Nosotros hemos optado por esta denominación para contrastarlo con *cantar*, que es la actividad interpretativa central del contexto coral. Como observamos en la Tabla 6.17, esta actividad, referente al uso de un instrumento o del cuerpo como instrumento, figura entre las actividades típicas del director en ambos participantes, pero sólo en las *Actividades típicas del coro* del participante B. En el ensayo de este último los cantores realizan diversas acciones para aprender el ritmo de la pieza *Preposiciones* con gestos sonoros (palmas, pitos y patadas): [*El coro da tres palmadas. La mitad hacen el pulso regular que marca el director, la otra mitad interpreta el ritmo de 'bajo con'*].

La participante A utiliza el piano acompañando casi todas sus acciones, muy frecuentemente de forma simultánea a otras actividades típicas. Se trata de un gesto automático que ella realiza incluso cuando no hay música o tocar no tiene sentido aparente, como descarga emocional o acompañamiento de la palabra. El coro, en el caso de esta participante, no se ayuda de gestos sonoros corporales.

**Cantar (director).** Ambos directores cantan en el ensayo con poca diferencia en el porcentaje de intervenciones. La participante A lo hace habitualmente de forma simultánea al coro, a la vez que dirige, da indicaciones gestuales y órdenes de control, como en el siguiente ejemplo:

[La directora canta con el coro toda la frase en compases de amalgama] *fa fa sol fa fa, sol fa sol fa fa, sal fa sib do do*, [dirigiendo y leyendo, mirando sólo a la partitura, no al coro,

indicando a mitad de frase el *súbito piano* de la partitura con un gesto descendente de la mano y un siseo con la voz]. *¡Stop! Hasta aquí.*

En las entrevistas pre y post-grabación no explica la razón por la que canta a la vez que el coro. Analizaremos este tipo de canto un poco más adelante en relación con la condición *modelado*. Las intervenciones del participante B van precedidas de instrucciones que gestionan la atención de los cantores, dirigidas a que fijen el aprendizaje de determinadas frases o puntualmente como demostraciones inmediatas si canta a la vez que ellos. Esta función la menciona el participante en la entrevista posterior a la grabación: *Cuando ya han aprendido un fragmento suficientemente, suelo cantarlo con ellos para fijar*. Podemos verlo además en este ejemplo:

*Yo lo voy a ir cantando para que veáis cómo va, ¿vale? Quien quiera que me siga. Quien le resulte todavía muy difícil puede quedarse escuchando sin más* [toca y canta la primera frase de “Preposiciones”].

**Cantar-coro en relación con vocalización.** Comentaremos a continuación, conjuntamente, las dos actividades típicas *cantar (coro)* y *vocalizar (ejercicio técnico)*. En la actividad *cantar*, vista conjuntamente entre los distintos agentes, la diferencia entre participantes reside sobre todo en el canto del coro (actividad típica *cantar-coro*) con 18 intervenciones en el ensayo de la participante A y 59 en el del participante B.

Las intervenciones vocales del coro en el ensayo de la participante A se producen dentro de ciclos IR o IRE controlados principalmente por la directora, bien dentro de la unidad musical *ejercicio técnico: vocalización*, o bien en la unidad *obra*, donde se trabajan secciones de dos obras diferentes (*Kamelia Hostoen Dizdira* –Ugalde– y *Capricciata* –Banchieri–). En esta participante, la *vocalización* constituye un episodio en si misma dentro del ensayo y consiste en la entonación de distintos patrones monódicos o polifónicos ascendentes y descendentes que propone la directora de forma estandarizada en todos los ensayos con objeto de calentar la voz, conseguir resonancia, empaste y aumento de la tesitura. Veamos este ejemplo:

**DIR:** [Detrás del piano, con la mano izquierda levantada para dar la entrada, (...) Da un modelo de 5ª descendente redondeando la boca] *U, ú* (canta Sol<sub>3</sub> – do<sub>3</sub> para que el grupo cante a dos voces partiendo de cada una de estas notas), *hacéis quinta, tono, y subiendo por semitonos.* (...) Empieza a dirigir.



CC: [Los niños cantan el patrón *[do re do re do]* en quintas paralelas sobre la sílaba U] como representa la Figura 6.10.



Figura 6.10. Vocalización en quintas paralelas

La actividad *cantar* del coro en las obras de esta participante se produce siempre mediante la lectura de partituras y nombrando las notas, en la fase en que se encuentran en este ensayo, que es previa al aprendizaje del texto de las obras. El coro canta como respuesta a instrucciones verbales y gestuales de la directora distintos fragmentos, frases o incluso secciones de las obras a una voz, a dos o a tres voces simultáneas. De las dieciocho intervenciones del coro, doce de ellas, el 66,7 %, son interrumpidas por la directora para hacer correcciones de la música o con distintos tipos de control de aula.

En el ensayo del participante B el *canto* del coro se distribuye por todo el ensayo en 59 intervenciones cortas, en su mayoría respuestas vocales breves a instrucciones o preguntas breves del director. En esta ocasión, además de ser el procedimiento psicomotriz central del ensayo coral, el canto es utilizado como actividad de representación, en el sentido que se ha definido ésta en los apartados 4.5.1 y 4.5.2, cuando se habla de las *representaciones internas* en el Capítulo 4.

Esta actividad podrá ser gestionada o no por los propios cantores para su aprendizaje musical con distintas funciones. En primer lugar, *construir por descubrimiento guiado* la línea melódica de la primera frase. Para ello, el director solicita a los cantores que canten intuitiva y libremente una a una las preposiciones (*a, ante, bajo, etc.*) seguidas de líneas ascendentes o descendentes que están escritas en una pizarra a modo de partitura gráfica. Dichas líneas indican la dirección melódica del sonido.

El canto se utiliza también para el *reconocimiento de patrones* asociado a su imitación a partir de los ejemplos que da el director con un xilófono. La tercera función es la de *ejercicio técnico: vocalizar*, pero en esta ocasión, y a diferencia de lo que ocurre en el ensayo de la participante A, esta actividad no constituye un episodio aislado, sino que se emplea para resolver las dificultades de dos células melódicas que los propios cantores seleccionan, las correspondientes al texto de “*bajo, con*” y “*de, desde*”. Utilizando estas

palabras el director se traslada al piano y realiza, con el coro, un ciclo de imitaciones cantando por semitonos ascendentes y descendentes, como se ve en la Figura 6.11.



Figura 6.11. Vocalización por semitonos descendentes sobre la melodía “de, desde”

Por último, reseñamos también que el canto se utiliza como *vehículo para el aprendizaje del ritmo* de la pieza, en una actividad grupal donde se encarga a cada grupo que practique el ritmo de la frase, combinando el canto, bien con palmas, o bien chasqueando los dedos. Todas estas funciones se recogen en la Tabla 6.19.

**Tabla 6.19**

*Funciones del canto en el ensayo de los dos participantes y su relación con diversas categorías del sistema de análisis*

Función	Categorías de asociación	Ejemplo
Resultado vocal	Acción cantar	<p><b>Participante A</b>            DIR: (mientras termina el coro la frase) ¡Suave, suave, suave! Fa –(fa2 cantado) ¡Bravo, muy bien! ¡Tres voces juntas! (canta y toca a la vez: La- fa). Dos y ... (gesto enérgico de entrada, canta dos primeras notas y después notas o células sueltas alternativamente de una u otra voz, a la vez que el coro)            CC: (coro canta enérgico) fa –fa- sol ...</p>
Construcción de aprendizaje melódico	Representación auditiva Representación vocal propioceptiva	<p><b>Participante B</b>            DIR: Seguimos con ‘contra’, ¿qué ocurre en ‘contra’?            C: que tiene, que va, que ... en vez de mantenerse, sube.            DIR: ¿Es opuesta o similar a alguna de las anteriores?            CC: Es opuesta a ‘ante’.</p>
Reconocimiento de patrones	Proceso reconocimiento de patrones	<p><b>Participante B</b>            DIR: (se desliza al xilófono) Voya ... tocar en el xilófono ... una de estas preposiciones y me tenéis que decir cuál es.</p>
Ejercicio técnico	AT. Ejercicio técnico vocalización	<p><b>Participante A</b>            DIR: uuh (canta a la vez que el coro) Un tono muy abierto. (Corrige la afinación tocando la nota en el piano y cantando a la vez que el c) uh- uh ... Suavecito, arriba, arriba (mira a una cantora), no oprimas tu respiración. Baja los brazos.</p>
	Gestión de dificultades con vocalización	<p><b>Participante B</b>            DIR: Si vosotros fuerais el profe ... ¿cuál repasaríais más?            CC: ‘Bajo con’, ‘De desde’.            DIR: ¿Qué le pasa a ‘¿De, desde’?            C9: Pues que hay muchas subidas y bajadas y es un poquito brusco.            (...)           DIR: (levantándose y yendo hacia el piano) Bien, pues ... vamos a hacer un pequeño si queréis ejercicio, (...) Vamos a vocalizar con las dos preposiciones que más nos han costado, ¿de acuerdo? (...)           <b>Participante B</b>            DIR: Vosotros cantáis conmigo (señalando al grupo que está de pie), nosotros damos las palmas (señalando al grupo que está sentado), ¿vale?            ¡Preparados! (...) (toca cinco pulsos de entrada en el pandero; Antegesto con inspiración fuerte) A ...            CC: (interpretan según lo indicado: grupo en pie, canta; grupo sentado interpreta los silencios, estrellas y asterisco-con palmadas).            DIR: ¡Cambio!, muy bien.            CC: (el coro intercambia posiciones y funciones)</p>
Aprendizaje rítmico	Proceso repetición Proceso no vocal	

**Dirigir.** En general ambos participantes emplean en el ensayo, de forma constante, el gesto de dirección, lo que significa que lo utilizan desde la primera vez que abordan la obra y no sólo cuando ya está montada. En la participante A, las 22 actividades de *dirigir* forman parte de producciones mixtas donde, a la vez, realiza otras actividades, frecuentemente más de tres. Las más habituales son *tocar el piano* (11 coocurrencias), *demostración vocal inmediata* (14 coocurrencias) *hablar, corregir, reprender* (15 coocurrencias en total), uso de distintos *gestos* (30) y *bailar* (1) (ver Tabla 6.20 y su correspondiente ejemplo). Otra característica propia de esta directora es que mira a la partitura en el 25 % de las ocasiones, mientras dirige, aunque luego en los conciertos no sea así.

**Tabla 6.20**

*Producción mixta de la participante A. Coocurrencia de la AT dirigir con otras acciones*

Acciones	Número de coocurrencias
Tocar el piano	11
Demostración vocal inmediata	14
Hablar, corregir, reprender	15
Gestos diversos	30
Bailar	1

Ejemplo:

*Eeeh ... cifra 3* (toca acorde de fa mayor en el piano, mira la partitura, levantando la mano derecha para dar entrada y canta) *la 'fa' do*, [primera nota de cada una de las tres voces] *la segunda vez ¿sí? Venga Do. ¡Y!* (da entrada y canta con ellos)

CC: (Empieza a cantar primera frase)

DIR: (después de la segunda célula melódica –duodécima nota- mira al coro y grita) *¡Eh!* (Al cambio de frase grita) *¡Octava!* (canta cuatro notas desde la 8ª) *¡Stop!*

DIR: *Tercera voz y cuarta y sigue* (canta ella sola ejemplificando) *la, la, la* (compás 8/8) *un – dos – tres – un – dos – tres – un – dos; (baila) un – dos – tres – un – dos – tres – un – dos, ¿sí? No me hagáis con la voz 'la-ha-ha' como hacíais vosotros en Lenguaje Musical subdividiendo en corcheas, sino 'Tam pan pan panpanpan panpan'* (marca la acentuación del 8/8 varias veces, bailando con los brazos sueltos a lo largo del cuerpo) *¿sí?* (mirando a la tercera voz) *Vosotros dais la base a todo esto.*

DIR: *Venga, tercera y cuarta* (canta) *la, la, la, ...* (canta toda la frase con el Coro, mirando sólo a la partitura).

Por su parte, el participante B marca un antegesto activo cada vez que ataca una nueva preposición o incluso una sílaba, así como en cada repetición, durante todo el proceso de aprendizaje, y desde el primer minuto de la sesión.

Cada antegesto activo va acompañado del gesto de inspirar aire aunque se trate sólo de cantar una sílaba. El participante explica en la entrevista post-grabación que realiza el antegesto en todo momento, incluso cuando no es imprescindible con objeto de que los cantores fortalezcan el hábito de inspirar y de responder con precisión en las entradas.

En el proceso de aprendizaje de la frase dirige con la mano derecha a la vez que señala con la izquierda cada preposición en la pizarra. Veamos un ejemplo:

*DIR: Tres. Vamos allá. ¿Cogemos aire? (inspira)*

*DIR: ¿Podemos cantar esta primera letra? ¿De acuerdo? Es una 'a' que se mantiene, ¿no? ¿Lo intentamos? Cada uno en la afinación que quiera, ¿Ok? Venga. ¿Nos colocamos bien, por favor? Postura... cogemos aire (da la entrada mientras indica en el bloc pizarra).*

**Digresión.** La *digresión* es una de las actividades típicas más distintivas entre los dos perfiles de director. En el ensayo de la participante A, las once *digresiones* iniciadas por la directora suman en total 10 minutos y medio de la sesión, el 23,3 %, mientras que en el ensayo del participante B, éste no inicia ninguna digresión. Sólo encontramos una breve digresión iniciada por el propio coro cuando los cantores bromean entre sí en momentos de paso de una actividad a otra: [CC: (se distribuyen en cuatro grupos hablando entre ellos) - *¿Una pauta? -¡Una causa! Tú sí que eres una causa perdida...*]. En el ensayo de la participante A aparece sólo una digresión iniciada por el coro, casi al final del ensayo, cuando algunos cantores le recuerdan que es hora de terminar.

Las digresiones de la participante A son de distinto tipo. En dos ocasiones las introduce para relajar el ambiente en medio de una tarea. Veamos el siguiente ejemplo durante el montaje a tres voces de la pieza *Kamelia Hostoen Dizdira* de Eva Ugalde; la participante ordena detener el canto para hacer una pregunta al coro sobre las similitudes y diferencias de dos frases de la primera parte:

*DIR: ¡Stop! Hasta aquí. Coro primero, la primera vez y coro primero, la segunda vez, ¿se parecen, son iguales o son distintos?*

*CC: Se parecen.*

DIR: *Se parecen. Pero ...*

CC: *No son iguales.*

DIR: *No “zon” iguales. Eso ... vosotros sois pequeños, pero existía un grupo que seguramente por vuestros padres lo habéis oído: Martes y Trece. Entonces tienen una frase que yo la utilizo muchísimo: “Eg que ez lo mismo pero no ez igual”. (Pausa)*

CC: *(algunos cantores ríen)*

DIR: *Y hay otra frase que también me encanta, que dice: “Ez que yo zoy tonto ... pero no zoy idiota”*

CC: *(ríen todos)*

En varias ocasiones, sin embargo, las digresiones van asociadas a acciones de control del aula, como en el siguiente ejemplo que sucede mientras la directora espera que el coro distribuya unas fotocopias. Mientras tanto se dirige a un niño que ha olvidado una tarea y está sentado aparte junto a otros por el mismo motivo: DIR: (habla con gesto contenido y voz fuerte) *¿Qué tal, está usted bien? Pasándolo bien, ¿verdad? Me alegro muchísimo. U-hum* (asintiendo con la cabeza).

**Anotar.** En el participante B aparece también la actividad típica *anotar*, siempre relacionada con la acción de apuntar indicaciones concretas en el bloc pizarra, donde tiene preparadas, antes del ensayo, dos partituras gráficas, una centrada en la melodía y otra en el ritmo de la pieza *Preposiciones*. Aparece en 8 ocasiones, se relaciona con los distintos *niveles de procesamiento* de la partitura y con procesos como el *modo de representación visual* y la *interacción de modos de representación*, de ahí su importancia explicativa. Hemos considerado esta actividad como conjunta porque el director anota en cada momento lo que el coro responde.

En el caso de la participante A no se da esta actividad, no se utiliza pizarra ni ningún tipo de anotación pues todo el aprendizaje se realiza a través de la lectura y análisis de la partitura por parte de cada cantor y de ella misma.

Comentaremos a continuación las actividades que se producen conjuntamente entre director/a y coro, excepto la *vocalización* que ya ha sido comentada en relación con la actividad *cantar*. Estas actividades coinciden con ejercicios técnicos fuera del trabajo de las obras o piezas musicales.

**Calentamiento.** En la actividad típica *calentamiento* agrupamos los ejercicios de respiración, postura y vocalización que se producen en ese orden de frecuencia tanto en la participante A como en el participante B.

La participante A dedica un episodio completo a ejercicios de postura y respiración y, a continuación, otro a vocalización. Ambos tienen una duración de cinco minutos y se producen al principio del ensayo. También recurre a la ayuda de distintas metáforas gestuales y verbales como la que sigue para relajar y soltar el cuello (*¡Venga! Podéis protestar ahora, suavemente, pero podéis protestar (negando con la cabeza). No, no, no, no, no. La mirada también se va.../*), va recordando al coro la posición exacta que debe tener cada zona anatómica para cantar correctamente, a la vez que va proponiendo ejercicios para relajarlas una por una, contando de 1 a 8 en cada inspiración y espiración y realizando los ejercicios ella misma como modelo para el coro, lo que se repite en todos los ensayos de esta directora, tal como confirma en las entrevistas. Asimismo, estas instrucciones están salpicadas, una vez más, de acciones de control e incluso incursiones a otros contenidos no musicales desde los que se transfiere información para la postura y el gesto:

- DIR: Dos segundos respiro a mi ritmo cómodo. Inspiro por la nariz, suelto por la boca, pero cómodamente, como queráis. Sin torcer la cabeza* (imita el gesto de algún cantor/a). (Se gira buscando algo en la pared) *La cabeza tiene torcida ¿quién? ¿Dónde 'tá' mi niña?* (señala a la pared derecha, arriba) *¿Quién es?*
- CC: Venus.*
- DIR: Venus, ¿y qué le pasó? ¿Han olvidado vestirla o qué?*
- CC: Es el nacimiento.* [se refiere a una lámina de *El nacimiento de Venus*, de Botticelli, que hay colgada en la pared]
- DIR: Es el nacimiento, acaba de nacer de las aguas. Por eso tiene la cabecita así. Dice ... ¿Se me ve o no se me ve? (ríe).*

En el ensayo del participante B no hay un episodio aparte dirigido al calentamiento ni se trabaja éste de forma específica. Sin embargo, en cada entrada y en cada ataque ya sea para cantar, tocar palmas o recitar, el participante hace una inspiración rítmica acompañando el antegesto activo. Esto sucede desde las primeras actividades de la sesión dirigidas a construir la pieza *Preposiciones*, de manera que se crea el hábito en los cantores de emitir la voz siempre con la inspiración y la postura correctas como en el ejemplo: *DIR: ¿Ok? Vamos allá, conmigo* (toca cinco pulsos de entrada en el pandero; antegesto con inspiración fuerte) *'A' .../*.

Puesto que este es un trabajo centrado en los directores, hemos comentado las actividades típicas del director y del director con el coro. Las actividades típicas que realiza el coro se tendrán en cuenta en el apartado siguiente donde se analizarán sus frecuencias en relación con las de los directores, entre otros aspectos.

### *Resultados de aprendizaje procedimentales*

**Tabla 6.21**

*Procedimientos psicomotrices en los dos participantes*

Procedimientos psicomotrices			
Participante A		Participante B	
Vocal	28	Vocal	98
Adaptación de la tesitura vocal	0	Adaptación de la tesitura vocal	6
Audición Polifónica	19	Audición polifónica	0
Postura	10	Postura	6
Respiración	7	Respiración	19
Cualidad sonora	5	Cualidad sonora	1
No vocal	1	No vocal	20
Audición (melódica)	4	Audición (melódica)	24
Ritmo	3	Ritmo	11
Expresión	2	Expresión	1
Tecnológico	0	Tecnológico	6
Corporal o escénico	0	Corporal o escénico	1
Total	81	Total	187

De forma estrictamente cuantitativa, el participante B triplica la frecuencia de uso del procedimiento vocal (número de veces que hace cantar al coro). Esto se explica, como hemos descrito anteriormente, porque las intervenciones de coro y director son numerosas y muy cortas y la pieza se aprende palabra por palabra. Si en lugar del número de entradas consideramos el tiempo durante el que cantan ambos coros, éste sigue siendo mayor en el ensayo del participante B, pero sólo un 15 %. Lo mismo sucede con la frecuencia de la *respiración* como procedimiento: el director B recuerda y repite la acción de *inspirar* explícitamente cada vez que da una entrada. Dada la brevedad y cantidad de sus intervenciones, la frecuencia es más alta que la de la participante A.

El procedimiento *no vocal* sólo es utilizado por el participante B. Tal como se define en el capítulo 5 (apartado 5.2.3), nos referimos a este procedimiento cuando el participante utiliza sonidos corporales (palmas, patadas, etc.) o instrumentos musicales en



la interpretación de la pieza. En este caso las palmas se proponen como un recurso para el aprendizaje de los tiempos en silencio, a modo de *andamiaje* que luego será retirado.

En cuanto a los tipos de *procedimiento auditivo*, el mayor uso del *polifónico* en la participante A y del *melódico* en el participante B se relaciona con el tipo de obra que cada uno está montando.

A modo de resumen, podemos decir que el participante B presenta un mayor uso de procedimientos psicomotrices que la participante A, a excepción de la *audición polifónica* que destaca en esta última.

### ***Resultados de aprendizaje conceptuales***

**Tabla 6.22**

*Niveles de procesamiento de las partituras en los dos participantes*

Niveles de procesamiento			
Participante A		Participante B	
Notacional 1(Simbólico)	8	Notacional 1 (Simbólico)	9
Notacional 2 (Sintáctico)	9	Notacional 2 (Sintáctico)	4
Analítico	16	Analítico	0
Referencial	6	Referencial	1
Total	39	Total:	14

Los dos participantes trabajan con diferentes tipos de representación externa en el ensayo. La participante A, cuyo coro es 100 % lector, con partitura tradicional; el participante B enseña la pieza mediante una partitura gráfica (ver Figuras 6.8 y 6.9). Los cantores del coro A conocen previamente el significado sonoro de los signos de las partituras; los del coro B no. Aunque el participante B nos facilitó la partitura de la pieza *Preposiciones*, escrita en notación convencional y compuesta por él mismo, en el ensayo propuso una forma de acceso a la misma en la que empleaba una gráfica basada en las palabras del texto acompañadas de signos que representan el movimiento melódico y aspectos rítmicos. El aprendizaje se planteó construyendo la partitura progresivamente por los alumnos con la guía del director, de forma inductiva.

Como se dijo en el capítulo 5, apartado 5.3.2, el *procesamiento notacional* hace referencia a la decodificación y aprendizaje de los símbolos de la partitura (tanto notas como marcas gráficas).

Veamos un ejemplo para cada participante:

**Tabla 6.23**

*Ejemplo de procesamiento notacional utilizado por cada uno de los participantes*

Procesamiento notacional 1			
Participante A		Participante B	
DIR:	<i>¿Y qué está escrito en la clave?</i>	DIR:	<i>Bueno, ¿qué pensáis que es esto?</i>
CC:	<i>Un ocho, de octava baja</i>	CC:	<i>Preposiciones. (...)</i>
DIR:	<i>Una clave de sol (ríe) con un “colgao” (muestra su colgante expresivamente). ¿Qué quiere decir esto?</i>	DIR:	<i>¿Qué pensáis que son estas líneas, estas flechitas en rojo, que he colocado al lado de las palabras? (varios levantan la mano, señala al niño que está más cerca)</i>
CC:	<i>Octava baja (contestan varios cantores)</i>	CC:	<i>A mí me parece que son como indicaciones para cantar, ¿no?</i>
DIR:	<i>Que va a sonar en vuestras voces una octava más grave, pero no hay que agravarla más. Vosotros todavía no habéis cambiado de voz, entonces cantad este mi bemol en la octava central. Nada más. ¿Me habéis entendido, sí, todos? (mientras se dirige al piano).</i>	DIR:	<i>Tú crees que son indicaciones para cantar. ¿Quién está de acuerdo con esto que ha comentado Samuel?</i>
		CC:	<i>¡Yo! (levantan la mano 7 cantores)</i>
		DIR:	<i>¿Quién tiene alguna idea diferente? (C levanta la mano)</i>
		DIR:	<i>(señalando a C, que está al otro extremo del grupo) ¿Sí?</i>
		CC:	<i>El ... sonido.</i>

El *procesamiento analítico* (las respuestas que ponen en relación elementos simbólicos y sintácticos de la partitura entre sí) predomina en el ensayo de la participante A (16) seguido de la *sintaxis musical (procesamiento notacional 2)* (9). Sin embargo, si consideramos el tiempo que dedica a que el coro cante leyendo la partitura, el procedimiento notacional supone casi un tercio del tiempo total del ensayo (31,2 %), como ya se dijo en la sección anterior, *Macroanálisis 1*. Al final de este capítulo volveremos sobre estos resultados.

## Procesos de aprendizaje

### Modos de representación

**Tabla 6.24**

*Modos de representación*

Modos de representación			
Participante A		Participante B	
Representación auditiva	6	Representación auditiva	23
Representación corporal	4	Representación corporal	6
Representación conceptual	2	Representación conceptual	0
Representación visual	2	Representación visual	6
Representación vocal propioceptiva	0	Representación vocal propioceptiva	10
Representación instrumental	0	Representación instrumental	3
Total	14	Total	48
Representación intermodal	1	Representación intermodal	15

Como se puede ver en la Tabla 6.24, el participante B gestiona casi el cuádruple de procesos que la participante A. Veamos cada uno de estos procesos. La mayor diferencia está en la representación auditiva (23 frente a 6). El participante B hace explícita, con el coro, dicha representación, como tal proceso cognitivo, lo cual se observa en el siguiente ejemplo:

*DIR: Vamos a cantar ‘bajo con’ (con un gesto de llamada de atención con la mano) ¡Ssssst! (susurrando) pensado, dos segundos. Pensad en lo que vais a cantar. ¿Lo tenéis en la cabeza? (Antegesto activo) Una, dos y tres. ‘Ba – jo – con’*

También utiliza esta representación para facilitar el procesamiento auditivo de la partitura de forma más intuitiva que técnica:

*DIR: Bien, podéis sacar el móvil y grabar la canción... y os la lleváis para casa.*

En el caso de la participante A, la representación auditiva no suele asociarse a procedimientos intuitivos sino al procesamiento notacional o analítico de la partitura, como es habitual en la educación musical formal:

*DIR: La primera cadencia, ¿ha modulado a otra tonalidad o se ha quedado en la misma? (indicando en el aire un gesto horizontal de la mano de izquierda a derecha, como en la escritura).*

*CC: Se ha quedado en la misma.*

DIR: *Se ha quedado en la misma. Eso es muy importante. Luego comentaremos este plan tonal. Otra pregunta: pero había una melodía principal, la primera, pero luego había como una respuesta. ¿Dónde empezaba esta respuesta?*

C: *En el compás 5.*

DIR: *En el compás 5. ¿Me podéis describir en palabras qué es lo que pasa aquí?*

C: *Pues que cambia el ritmo.*

DIR: *El ritmo, que aparece negra con puntillo y corchea. Siempre es un ritmo muy cargado de energía (canta el segundo período de la frase –respuesta – octava baja enfatizando el ritmo aksak<sup>4</sup> con los puños en el aire...)*

Ambos participantes también utilizan la *representación corporal* de diferente manera. En el caso de la participante A, explicita el movimiento muscular asociado a la entonación de las distintas notas de un acorde durante el calentamiento (vocalización).

[Continúa el descenso. De vez en cuando canta ella a la vez. Gesto manual que indica mantener el acorde]

*Segunda voz, metedle 3ª ahí. (dirige y cantan)*

*Ahora se mueve toda la tríada. (A la vez que lo dirige, ella canta el bajo en los acordes).*

*Cuidadito la respiración (gesto de mantener la nota) Boca chiusa<sup>5</sup> -*

CC: *Cantan b.c.*

DIR: *Cambiar la respiración, no ahogarse nunca. Cambiar con muchísima discreción. Cambio la respiración y me incorporo (cierra con el gesto). (Susurrando, cantando 'Mu' con ellos) ...*

En el siguiente ejemplo del participante B, la acción de *cantar* una célula melódica se asocia explícitamente a una representación corporal (el movimiento del aire y la presión en el diafragma) aunque son los cantores quienes tienen la respuesta y descubren la solución mediante las preguntas guiadas que él realiza:

DIR + CC (cantan): *De, des - de*

DIR: *¿En cuál de estas tres notas habría que apretar más?*

CC: *En de,/ en des-*

DIR: *¿En 'de', en 'des' o en el siguiente 'de'?*

CC: *En 'des'*

DIR: *¿Por "qués", por qué?*

CC: *Porque sube / porque es la más aguda.*

DIR: *Porque es la más aguda. Las notas más agudas, ¿qué necesitan: más ...?*

CC: *Aire*

La *representación vocal propioceptiva* y la *representación instrumental* se dan sólo en el participante B. De la primera de ellas, veamos el siguiente ejemplo:

<sup>4</sup> Ver Glosario de términos musicales.

<sup>5</sup> Ver Glosario de términos musicales

DIR: (...) ¡Preparados! Vamos a recordar las melodías ¿no? ¿Os acordáis cómo iban? ¿Cantamos una vez? ¿La primera (da un antegesto con la cabeza y señala el gráfico de flechas en la pizarra con la mano) (canta con el coro sólo la melodía, sin secuencia rítmica): ‘A ... ante...’

La *representación instrumental* la encontramos en el siguiente ejemplo donde el director B, tras gestionar el aprendizaje cantado de las células melódicas de las distintas preposiciones, propone al coro un ejercicio de reconocimiento de patrones ayudándose de un instrumento musical, el xilófono:

DIR: OK. (se desplaza al xilófono) Voy a ... tocar en el xilófono ... uno de estos, una de estas preposiciones y me tenéis que decir cuál es.

DIR: (se sienta) ¿A ver? (toca un Sol 3)

CC: ‘A’ (recitado)

DIR: ¿Lo podemos cantar? Yo toco en el xilófono y vosotros repetís:

DIR: (toca un Sol 3)

.../

La mayor frecuencia de la *Representación intermodal* en el participante B está en relación con la mayor frecuencia de *producción mixta* que se da tanto en el director como en el coro (en la participante A no hay *producción mixta* en el coro y la *representación intermodal* es casi inexistente). Es decir, en la medida en que el director propone al coro actividades donde se mezclan diversas modalidades sensoriales (tocar, escuchar, cantar, leer) esto promueve también modos de *representación intermodal* que, como definimos en el apartado 5.3.2, consiste en la interacción de varias representaciones internas y externas para aprender algo.

La *Representación conceptual* se da sólo en la participante A y es coherente con su mayor uso de los procesamientos analítico y referencial, de los que se sirve, como en el siguiente ejemplo:

DIR: (vuelve a cantar el primer motivo con el coro) ‘La la la sol la si do sol sol fa la sol la’ (se interrumpe): ¡Inventadme un diálogo o una frase hablada que pudiera coincidir con esta música! Ponedme un ejemplo: ¿cómo podría ser? ... De ... nuestra vida cotidiana.

CC: (ningún ademán de responder ni de buscar. Pausa de 22”)

DIR: Uhmm ... Aprovechando la situación, por ejemplo, más cotidiano, imposible:

- Oye, ¿y tú hoy has traído la carpeta?

- ¡Hombre, claro! (sonríe) ¿no?...

... Como una confirmación: una pregunta y una afirmación. La respuesta muy muy cortita y muy contundente.

También se da la *representación visual* en ambos participantes. En el siguiente ejemplo, la participante A la utiliza para promover una imagen visual interna que a su vez

interactúe con una imagen sonora, cuando habla de un acorde en posición abierta para el que pide al coro que haga sonar los distintos planos sonoros:

*DIR: Entonces aquí se abre más el acorde, tiene más contenido, es más abierto, más llenito el acorde -realiza un gesto con las dos manos enlazadas verticalmente para imitar una esfera- ¿sí? Pues haced este juego [con la voz], por favor.*

### *Evaluación y atribuciones*

**Tabla 6.25**

*Tipos de evaluación y tipos de atribuciones*

Tipos de evaluación y tipos de atribuciones					
Participante A		Participante B			
Evaluación positiva_verbal_DIR	9	Evaluación	Positiva	Negativa	Total
Evaluación negativa_verbal_DIR	5	Director + coro	8	0	8
Evaluación positiva_gestual_DIR	4	Coro (autoevaluación por grupos)	5	4	9
Total	18	Total			17
		Atribuciones (del coro):			
Atribución_interna	2	Atribución_interna CORO		10	
Atribución externa	2	Atribución_externa CORO		1	
Total	4	Total			11

En el ensayo de la participante A, las intervenciones sobre evaluación son realizadas siempre por ella misma, nunca por el coro. En el caso del participante B, por el contrario, el director no evalúa nunca solo, sino conjuntamente con el coro y las evaluaciones negativas en este ensayo sólo las realiza el coro. En cuanto a las atribuciones, apenas se dan en el ensayo de la participante A (4) y son realizadas por ella, no por los cantores, como en el siguiente ejemplo:

*DIR: Muy bien, muy bien, además de que lo habéis hecho –os tengo que reconocer– mucho mejor que los mayores. No sentían este corte del sonido y a vosotros os ha salido bonito, muy bonito ...*

En el ensayo del director B, las atribuciones corresponden a los cantores, no al director, dándose 11 en total, 10 de las cuales son internas. Veamos un ejemplo en el que un cantor portavoz de un grupo de reflexión, responde a la pregunta del director:

*DIR: Hablad dos minutos y decidme ahora algo que penséis que os ha salido bien y algo que podríais mejorar.*

*(...)*

*C: La voz nos ha salido bien, con el tono adecuado y, después de ‘Bajo con’, eeh, ... no lo hacíamos al ritmo.*

Comentaremos este resultado más detenidamente en el último apartado (*Conclusiones*) de este capítulo.

### *Supervisión*

**Tabla 6.26**

*Tipos de supervisión en el participante B*

<b>Tipo</b>	<b>Director</b>	<b>Coro</b>
Supervisión simple	1	0
Supervisión compleja	17	9

Sólo han aparecido códigos de supervisión en el participante B, prácticamente todos ellos de tipo complejo, es decir, asociados a procesos o a acciones regulatorias, tal como se definió en el apartado 5.3.2. Veamos dos ejemplos:

*DIR: Vamos a hacer el mismo ejercicio. Ahora yo voy a cantar las preposiciones mientras las señalo en el gráfico, las vais a ir imitando y vamos a ver si, después de la vocalización que acabamos de hacer, ‘Bajo con’ ha mejorado, ¿vale?*

*.../*

*DIR: Ok, ¿Qué os parece como lo hemos hecho? ¿Creéis que hemos mantenido los dos primeros sonidos iguales?*

En el primer ejemplo la supervisión se asocia a *representación auditiva*, así como a una *ayuda externa* (tipo de acción que veremos a continuación). El segundo ejemplo de *supervisión* está asociado también al modo de *representación auditivo* y a la acción *comparar*.

**Tabla 6.27**  
*Otros procesos cognitivos*

Procesos cognitivos			
Participante A		Participante B	
Gestión de la atención	1	Gestión de la atención	31
Repetición / repaso	3	Repetición / repaso	13
Metacognición	0	Metacognición	9
Identificación de dificultades (coro)	0	Identificación de dificultades (coro)	8
Gestión del tiempo	0	Gestión del tiempo	6
Planificación compleja	0	Planificación compleja	5
Transferencia	1	Transferencia	5
Motivación intrínseca	1	Motivación intrínseca	4
Recuperación literal	0	Recuperación literal	2
Asertividad_cantor	1	Asertividad_cantor	0
Intensidad del estudio / ensayo	1	Intensidad del estudio / ensayo	1
Reconocimiento de patrones	0	Reconocimiento de patrones	1
Total	8	Total	74

A continuación, analizamos las frecuencias del resto de procesos. Como se recordará (Pozo, 2008), estos se refieren a *cómo* gestionan el aprendizaje coral los dos directores. Hemos codificado los procesos a partir de su identificación por parte de los participantes en las entrevistas previas y posteriores a los ensayos grabados.

El número de procesos que gestiona la participante A supone el 11 % de los que gestiona el participante B. Este director promueve sobre todo procesos asociados a las concepciones interpretativa y constructiva, en el mismo sentido en que han aparecido en estudios anteriores sobre el aprendizaje de instrumentos musicales (Bautista et al., 2009; Casas-Mas et al., 2014; López-Íñiguez y Pozo, 2013; Marín et al., 2013). Los más frecuentes, después de la *gestión de la atención* y la *repetición*, que veremos más en detalle, son *metacognición*; *identificación de dificultades* por parte del coro; *gestión del tiempo*; *planificación compleja*; *transferencia* y *motivación intrínseca*.

La *repetición* en el participante B no consiste en un proceso mecánico sino estratégico y asociado a diversos procedimientos y procesos. La participante A, aunque utiliza la repetición con poca frecuencia, también lo hace asociada a *motivación intrínseca*, cuando pide al coro que vuelva a cantar un fragmento que ella acaba de evaluar positivamente. En la Tabla 6.28 pueden verse algunos ejemplos de ambos participantes. Profundizaremos sobre este resultado en el apartado *Conclusiones*.



**Tabla 6.28**

*Procedimientos y procesos con los que se asocia la repetición en los dos participantes*

Procedimientos	Procesos	Participante y ejemplo
Audición	Reconocimiento de patrones	<p><b>B_DIR:</b> <i>¿Lo podemos cantar? Yo toco en el xilófono y vosotros repetís:</i>  <b>DIR:</b> (toca un Sol 3)  <b>CC:</b> 'A' (unos cantan, otros recitan en un tono diferente al escuchado)</p>
Ritmo		<p><b>B_DIR:</b> <i>Vosotros cantáis conmigo</i> (señalando al grupo que está de pie), <i>nosotros damos las palmas</i> (señalando al grupo que está sentado), <i>¿vale? ¡Preparados!</i>  <i>Vamos a recordar las melodías ¿no? ¿Os acordáis cómo iban?</i>  <i>¿Cantamos una vez? ¿La primera</i> (da un antegesto con la cabeza y señala en la pizarra con la mano) (canta con el coro sin secuencia rítmica): <i>A ... ante... etc.</i></p>
Tecnológico	Representación auditiva	<p><b>B_DIR:</b> <i>Podéis sacar el móvil y grabarla y os lo lleváis para casa.</i></p> <p><b>B_CC:</b> (los niños están cantando la canción en voz baja mientras recogen) <i>A, ante, bajo con ...</i></p>
	Motivación intrínseca	<p><b>A_:</b> (Toca acorde de mi mayor) <i>Un, dos, ¡primera voz!</i> (da las tres entradas y canta con ellos pasando de una voz a otra). <i>¿A que es bonito?</i>  <b>CC:</b> <i>¡Si!</i>  <b>DIR:</b> <i>Otra vez.</i>  <b>CC:</b> (ríen y se colocan para cantar)  <b>DIR:</b> <i>Tres y ... Mi mi mi re si ...</i> (canta con ellos pasando de una voz a otra)  <b>CC:</b> (cantan a tres voces)  <b>DIR:</b> <i>¡Aleluya! Habéis terminado el ensayo.</i> (Aplaude y les ordena levantarse con un gesto)</p> <p><b>B_DIR:</b> <i>Ahora por favor, repartíos por el aula y podéis cantar y bailar la canción con vuestra gente preferida. ¡Y con esto nos despedimos por hoy! ¿Vale? ¡Haced grupos!</i></p>

*Acciones y condiciones***Tabla 6.29***Tipos de acciones y condiciones en ambos participantes*

Acciones y condiciones	Participante A	Participante B
Adoctrinar	4	0
Antegesto	19	29
Autointerrupción	5	0
Ayudas (director)	5	32
Bailar	2	2
Cantar modelo por semitonos	3	2
Demostración vocal inmediata	23	5
Control de aula	83	20
Dar a elegir	0	18
Dar instrucciones (director)	36	33
Dar órdenes (director)	0	3
Emociones	38	6
Escucha discriminativa	7	12
Explicar (director)	5	3
Feedback (director)	12	48
Fragmentar	7	7
Gesticular	30	0
Gestión de dificultades	0	37
Gritar	2	0
Humor	2	7
Marcar pulso	0	9
Metáfora verbal_director	7	1
Modelar	40	75
Organización	0	4
Practicar en subgrupos	0	3
Preguntar (director)	29	59
Proponer_tarea (director)	0	7
Repartir frase pregunta–respuesta (director)	0	4
Responder (coro)	50	236
Señalar	0	32
Total	383	694

Las acciones y condiciones, como se dijo en el capítulo 3 y se explica en detalle en el Anexo 1, se refieren a la forma en que se organizan las actividades de enseñanza y aprendizaje (Pozo, 2008), a partir de los diferentes tipos de interacción entre docentes y alumnos (Sánchez et al., 2008b), en nuestro caso, entre director/a y cantores.

La participante A destaca en las acciones *demostración vocal inmediata*, *control de aula*, expresión de *emociones* y *gesticular* mientras que el participante B lo hace en el uso

de ayudas; dar a elegir, uso de distintos tipos de *feedback*, gestión de dificultades, modelado, preguntar (director), responder (coro) y señalar.

En el apartado 6.4. *Conclusiones* se comentarán las citadas acciones y condiciones en relación con las demás categorías del análisis. Para no alargar demasiado este subapartado, veremos a continuación en detalle sólo algunas de ellas.

#### *Control de aula*

La actividad de la participante A presenta frecuentes interrupciones. De hecho, su permanencia en una misma tarea abarca desde espacios de 6 segundos hasta –los más largos– de 5 minutos, después de los cuales siempre hay o bien una *digresión* o una acción relacionada con el *control de aula*, como se verá más detenidamente en el apartado 6.3.3 *Microanálisis A*. Sólo en una ocasión, en el episodio “procesamiento referencial de *Capricciatta*”, el tiempo de actividad es mayor de 5 minutos.

**Tabla 6.30**

*Tipos de control de aula de los dos participantes*

Control de aula			
Participante A		Participante B	
Control de aula_ironía	11	Control de aula_siseo	15
Control de aula_interrumpir cantor	9	Control de aula_chasquear dedos	4
Control de aula_imitar a cantor	9	Total	19
Control de aula_autointerrupción	8		
Control de aula_reprender	8		
Control de aula_otros	6		
Control de aula_señalar	5		
Control de aula_humor	5		
Control de aula_siseo	4		
Total	65		

Esta acción (que se presenta en 65 ocasiones) caracteriza especialmente el perfil de la participante A como directo. La ironía, las interrupciones a los cantores tanto como a sí misma son las formas de control más utilizadas por ella, seguidas de las que aparecen en la Tabla 6.30 También el humor y el siseo son empleados por esta participante, entre otros; este último también lo usa el participante B, que sólo presenta 19 acciones de control en total.

### Emociones

**Tabla 6.31**

*Acciones relacionadas con emociones en ambos participantes*

Emociones			
Participante A		Participante B	
C. Emoción negativa_director	19	C. Emoción positiva_coro	5
C. Emoción positiva_coro	10	Empatía	1
C. Emoción positiva_director	19	Total	6
Total	48		

En la participante A se han codificado 48 acciones emocionales incluyendo las de signo positivo y negativo, que tienen la misma frecuencia (ver Tabla 6.31). Veamos algunos ejemplos:

*Emoción positiva:*

(después de que el coro termina un fragmento de *Kamelia* ...) *¡Stop! Hasta aquí. ¡Oye, muak muak muak!* (besos al aire)

*Emoción negativa:*

*DIR:* (mira a un niño que se ha reído de la respuesta de otro y le increpa) *A ver, a ver, antes de reírse, yo a ti no te he oído ninguna respuesta.*

*C:* *Ya, ya* (se encoge de hombros).

*DIR:* *Entonces antes de reírse este dedo lo cojo y digo* (se coge un dedo con la otra mano y lo lleva al corazón): *¿pero yo lo sé o no? Ya veréis que vamos a conseguir un silencio muy bonito, ¡muak!,* (se besa la punta de los dedos).

En el ensayo del participante B se ha codificado una sola acción emocional para el director, relacionada con empatía, y 6 para el coro, que muestran alegría o humor. Podría decirse que este participante muestra un estilo contenido y ausente de juicios.

*Dar instrucciones*

La frecuencia total de esta categoría en ambos participantes es similar, especialmente en lo que se refiere al uso de *instrucciones cantadas*. Sin embargo, la participante A da más *instrucciones tocando* puesto que trabaja desde el piano para dar todas las entradas y modelos tonales, y también muestra más instrucciones de tipo mixto (compuestas de gesto, palabra y voz cantada). El participante B destaca en *instrucciones*

*hablando* que consisten en su mayoría en verbalizaciones cortas y precisas mediante las que va guiando la construcción de la pieza *Preposiciones*.

**Tabla 6.32**

*Tipos de instrucciones de los dos participantes*

Instrucciones			
Participante A		Participante B	
Dar instrucciones cantando	15	Dar instrucciones hablando	19
Dar instrucciones tocando	15	Dar instrucciones cantando	13
Dar instrucciones gestuales + verbales + vocales	6	Dar instrucciones tocando	1
Total	36	Total	33

#### *Tipos de ayuda*

**Tabla 6.33**

*Tipos de ayudas proporcionada al coro por los dos participantes*

Tipos de ayuda			
Participante A		Participante B	
Ayuda interna_sugerir	3	Ayuda interna_sugerir	7
Ayuda externa_proponer_estrategia	2	Ayuda cálida	6
Total	5	Ayuda_externa_proponer estrategia	6
		Ayuda_interna_muda de voz	6
		Ayuda_proponer opciones	5
		Ayuda interna_descomponer tarea	2
		Total	32

Ambos participantes emplean distintos tipos de *ayuda* en el ensayo, como se recoge en la Tabla 6.33. Para la clasificación de estas ayudas nos hemos basado en las que proponen tanto Sánchez et al. (2008a) en *ayudas externas, internas o de feedback*, cuyo esquema se recoge en la Figura 6.13, como en la de de Sixte y Sánchez (2012) en *ayudas frías y cálidas*.

Las *ayudas externas* orientan al alumno a buscar la respuesta; las *internas* constituyen parte de dicha respuesta y las de *feedback*, sirven de retroalimentación para evaluarla. Por su parte, las *ayudas frías*, establecen y clarifican conceptos y procedimientos, por ejemplo, cuando el docente comienza diciendo: “Es sabido que...”

mientras que las *cálidas* dan algún tipo de apoyo directo o indirecto (de Sixte y Sánchez, 2012).

En nuestro caso, hemos sustituido la ayuda interna “dar pistas” por *sugerir* y consideramos como “apoyos físicos” algunos procedimientos como *dirigir*, *respiración* (del profesor, cuando inhala antes de dar la entrada), las *ayudas rítmicas* del profesor o la *adaptación de la tesitura vocal (falsete)* cuando estos procedimientos son utilizados para tal fin.

La *ayuda interna sugerir* es empleada por los dos participantes. Podemos verla en los siguientes ejemplos:

*Ensayo de la participante A:*

DIR: *Estas dos frases, ¿son iguales, se parecen o son distintas?*

CC: *Se parecen*

DIR: *Se parecen. Pero ...*

CC: *No son iguales.*

(...)

DIR: *¿Qué pasa cuando intervenís por segunda vez?*

C: *Tiene distinta letra.*

C: *Que hacen el mismo motivo que al principio.*

DIR: *¿Pero ...?*

C: *No es igual.*

C: *No hacen las mismas notas.*

DIR: *¿Pero, qué es lo que no es igual?*

DIR: *Venga, os estoy mirando fijamente, quiere decir que os estoy soplando la respuesta. Que, en vez de fa, ¿qué tenéis?*

CC: *Do.*

*Ensayo del participante B:*

DIR: *¿En cuál de estas tres notas habría que apretar más?*

CC: *En de,/ en des*

(...)

DIR: *¿Por qué ... Por ‘qués’?...*

CC: *Porque sube / porque es la más aguda.*

DIR: *Porque es la más aguda. Las notas más agudas, ¿qué necesitan: más ...?*

CC: *Aire.*

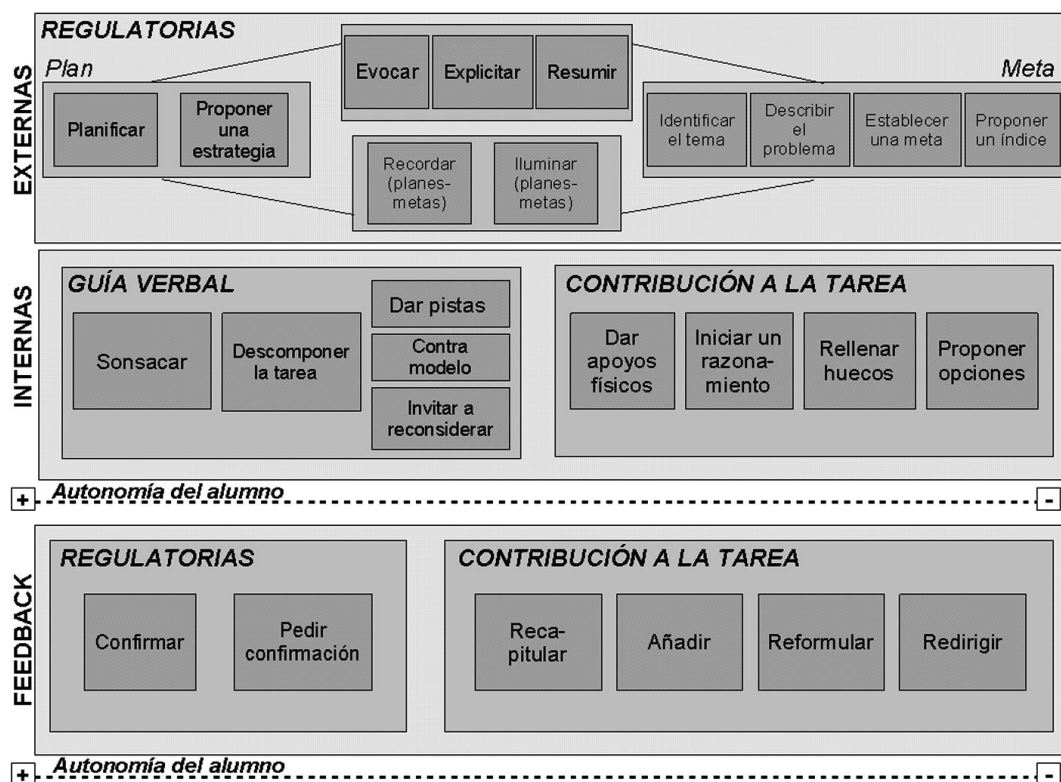


Figura 6.13. Clasificación de los tipos de ayudas, según sean externas, internas o de *feedback*, tomado de Sánchez et al., 2008a, p.111.

La diferencia entre los participantes radica sobre todo en que el director B emplea un mayor número de ayudas (32) que la participante A (5) y más tipos diferentes (hasta seis). Mediante estas ayudas el director se sitúa en el lugar del cantor (imitando la voz de las chicas, por ejemplo), explica expectativas realistas de la tarea y anuncia que la misma será supervisada por los mismos cantores. Veamos algunos ejemplos:

*Ejemplo de Ayuda cálida del participante B, donde explica el objetivo del ejercicio que van a realizar, las prioridades, clarifica la tarea y tranquiliza a los cantores:*

**DIR:** (chasquea los dedos de ambas manos alternativamente con los brazos en alto)  
*¡Ssst! El objetivo de este ejercicio es encajar bien las palmas en el sitio. Ahora da más o menos ... importa menos la persona que está cantando, sino que los que estén dando palmas lo hagan en el sitio. Lo vamos a hacer por grupos y luego vamos a opinar de cómo nos ha salido. No os preocupéis, ¿vale?*

*Ejemplo de ayuda interna “muda de voz”:*

*DIR:* (se va al piano) *Vamos a cantar el primer sonido de ‘De’* (lo toca en el piano y después lo canta 8ª alta en falsete). ¡Sólo las chicas, y!

(...)

*DIR:* sólo los chicos. ‘De’ (do central)

*CC:* (chicos): imitan ‘De’

*Tipos de feedback*

**Tabla 6.34**

*Tipos de feedback de los dos participantes en los ciclos de interacción*

Tipos de feedback			
Participante A		Participante B	
<i>Feedback_director_confirmar</i>	9	<i>Feedback_director_confirmar</i> o pedir confirmación a los cantores	37
<i>Feedback_director_comparar grupos</i>	3	<i>Feedback_director_regulatorio</i>	6
Total	9	<i>Feedback_director_recapitular</i>	4
		<i>Feedback_director_adoptar solución de cantor</i>	1
		Total	48

Hemos codificado como *feedback* las respuestas que los directores dan a producciones concretas de los cantores (musicales o verbales) devolviéndoles alguna información. Estas respuestas presentan resultados muy diferentes en ambos participantes tanto por su variedad como por su frecuencia. Los *feedback* de la participante A confirman si las respuestas de los cantores, a determinadas preguntas cerradas, son correctas. Esto sucede en 9 ocasiones, como por ejemplo la siguiente:

*DIR:* La primera cadencia, ¿ha modulado a otra tonalidad o se ha quedado en la misma? (indicando en el aire un gesto horizontal con la mano de izquierda a derecha, como escribiendo).

*CC:* Se ha quedado en la misma.

*DIR:* Se ha quedado en la misma. Eso es muy importante. Luego comentaremos este plan tonal. Otra pregunta... había una melodía principal, la primera, pero luego había como una respuesta. ¿Dónde empezaba esta respuesta?

*C:* En el compás 5.

*DIR:* En el compás 5. ¿Me podéis describir en palabras qué es lo que pasa aquí?

*C:* Pues que cambia el ritmo.

*DIR:* El ritmo, que aparece negra con puntillo y corchea (...)



En cuanto al participante B, presenta 48 ejemplos de *feedback*, de los cuales el 77 % son para confirmar las respuestas de los cantores (DIR: *¡Ah! O sea que mantener afinada una nota dos veces seguidas... es complicado*) o para pedir que ellos confirmen sus propios hallazgos (DIR: *Tú crees que son indicaciones para cantar. ¿Quién está de acuerdo con esto que ha comentado Samuel?, ¿Quién piensa una cosa diferente?*). También encontramos retroalimentación regulatoria (*Si a alguien no le sale [el sonido de chasquear los dedos], que es normal porque no es nada fácil, podemos hacer si queréis una palma pequeña con dos dedos [lo ejemplifica]* o como ayuda para recapitular hallazgos expresados por los cantores.

Consideramos que esta acción discrimina adecuadamente entre los participantes puesto que se relaciona con los tipos de interacción que ambos promueven, dando lugar a ciclos de tipo IRE o IRF, donde F es *feedback*, como se explica en el Anexo 1.

### *Modelado*

**Tabla 6.35**  
*Tipos de modelado*

Modelado			
Participante A		Participante B	
Demostración vocal inmediata	24	Modelado con instrumento	23
Modelado vocal	15	Gestión de dificultades por modelado	21
Demostración gestual inmediata_director	7	Modelado	16
Modelado con gesto	6	Gestión de dificultades por demostración inmediata	8
Modelado con instrumento	5	Demostración vocal inmediata	5
Cantar modelo por semitonos	3	Cantar modelo por semitonos	2
Reproducción inmediata corporal_coro	3	Total	75
Total	63		

Como se ve en la Tabla 6.35 el modelado es ampliamente usado por ambos participantes. En el caso de la participante A, la *demostración vocal inmediata* es el recurso más utilizado, puesto que canta durante todo el ensayo simultáneamente al coro, pero en las entrevistas no queda muy claro que la intención sea el andamiaje sino más bien el control de la entonación. En el caso del participante B, este utiliza sobre todo el modelado desde un instrumento (el xilófono), combinándolo -en el Episodio 3- con los

procesos *reconocimiento de patrones* e *identificación de dificultades*. La segunda acción más utilizada por este participante es la *gestión de dificultades por medio de modelado*, en 23 ocasiones. En la siguiente secuencia, después de haber realizado un ejercicio de reconocimiento de patrones (entendiendo por tales la célula melódica de cada preposición) con el coro, desde el xilófono, el participante A se desplaza al piano diciendo:

*DIR: Vamos a vocalizar con las dos preposiciones que más nos han costado, ¿de acuerdo?*

*CC: (se levantan)*

*DIR: (Empieza a tocar) ¿Lo canto yo primero? (canta) ‘Bajo con, bajo con’.*

*CC: (repiten) ‘Bajo con, bajo con’.*

*AE > CC:* Secuencia de vocalización a modo de pregunta (DIR) y respuesta (CC) sobre ‘Bajo con’ subiendo por semitonos desde Sol 3 hasta do 4 (en la última cambia el ritmo del acompañamiento). En cada ascenso, siempre la secuencia es: AE > CC (termina el coro).

*DIR: ¿Creéis que ahora es más sencilla de cantar?*

*CC: Sí*

*DIR: Vale (se desplaza frente al coro, junto al xilófono).*

*DIR: (junto al xilófono) Vamos a ver si es verdad. ¿Con qué os resulta más fácil cantar: cuando toco el xilófono o cuando canto yo?*

*CC: Cuando cantas tú / Con el piano.*

*DIR: Con el piano, ¿no? (gesticulando) ¡Qué tendrá el piano!*

*C2: Que cantas tú (... risas)*

*DIR: (Situado junto a la pizarra) Vamos a hacer el mismo ejercicio, ahora yo voy a cantar las preposiciones y vamos a ver si, después de la vocalización, ‘Bajo con’ ha mejorado, ¿vale?*

[La siguiente secuencia es toda cantada. DIR va señalando en bloc pizarra cada preposición junto a su gráfico a la vez que canta. Sucesivamente los cantores imitan cada modelo. Cuando llegan a ‘De, desde’, la secuencia es]:

*DIR: De des – de.*

*CC: De, des – de.*

*DIR: ¿Qué tal esta?*

*CC: Bueno, bien, mejor. (...)*

En el ejemplo que acabamos de presentar, las dificultades se gestionan imitando los modelos del director. Dicha imitación va seguida de una *supervisión* y una *evaluación*. La primera entre los turnos 9 y 12 del ciclo (*DIR: ¿Con qué os resulta más fácil cantar: cuando toco el xilófono o cuando canto yo? CC: Cuando cantas tú / Con el piano...*). La *evaluación* se da a continuación, entre los turnos 13 y 17, cerrando el ciclo el coro. Consideramos que este ejemplo justifica que el uso de la *gestión de dificultades a través de modelado* puede ser parte de un proceso constructivo, donde la supervisión y la evaluación

-que es formativa y basada en la autoobservación y la autoescucha- las realizan conjuntamente profesor (o director) y alumno (o cantor).

### *Preguntar*

**Tabla 6.36**

*Tipos de preguntas de los dos participantes*

Preguntas			
Participante A		Participante B	
Preguntar_director_indagar	22	Preguntar_director_indagar	32
Preguntar_director_evocar	2	Preguntar_director_comparar	11
Preguntar_director_ironía	2	Preguntar_director_pedir_opinión	7
Preguntar_director_supervisar	2	Preguntar_director_supervisar	5
Preguntar_comparar	1	Preguntar_director_evocar	2
Total	29	Preguntar_director_planificar	2
		Preguntar_gestión dificultades	1
		Total	60

Como se ve en la Tabla 6.36, en el ensayo de la participante A aparecen preguntas relacionadas con la indagación musical o cognitiva como en los siguientes ejemplos:

#### *Participante A, ejemplo 1:*

*DIR: ¿Qué es esto? Fijaos bien en la primera línea [de la partitura]: tres voces, ¿verdad? Primera voz ... mirad su línea. Mirad la segunda voz.*

*CC: (Contestan varios, sucesivamente): Está en canon / Es un canon.*

*DIR: Sssst, ahora. ¿Y la tercera voz?*

*CC: Igual.*

*DIR: Igual, entra... no es exactamente un canon, imita...*

#### *Participante A, ejemplo 2:*

*DIR: Miramos ¿qué época es?*

*CC: (miran la partitura, contestan todos) Mil quinientos ... mil seiscientos.*

*DIR: ¿Qué siglos son?*

*CC: Dieciséis y diecisiete.*

*DIR: Dieciséis y diecisiete.*

*DIR: ¿Alguien sabe a qué estilo de arte, de música, de poesía, de arquitectura, pertenece esta época? (mira a un niño de la primera fila que está sacudiendo la carpeta en el aire) Cálmate, no pasa nada.*

*C: Romanticismo.*

*DIR: (Santiguándose) ¡Mi Dios!*

*CC: (ríen)*

También encontramos preguntas relacionadas con la *evocación* de aprendizajes anteriores, así como con la *ironía*, la *supervisión* o la *comparación* de eventos.

En el ensayo del participante B aparecen 60 preguntas del director, más del doble que las que realiza la participante A. De estas preguntas, más del 50 % son de indagación sobre el material musical (*¿Qué pensáis que son estas líneas, estas flechitas en rojo, que he colocado al lado de las palabras?*) seguidas de aquellas que piden a los cantores *comparar* (*supervisión*) distintos eventos sonoros, el 18 % (*DIR: Ok, ¿Qué os parece como lo hemos hecho? ¿Creéis que hemos mantenido los dos primeros sonidos iguales?*). En menor número aparecen también preguntas para pedir opinión, para pedir *auto-supervisión* a los cantores, para evocar, *planificar* y *gestionar dificultades*.

#### *Responder (coro)*

Aunque no es una variable del director, analizamos brevemente las respuestas de los cantores en relación con las preguntas del director. En el caso de la participante A, hemos codificado cinco variedades de respuesta del coro. La mayor frecuencia de estas corresponde a responder las preguntas directas de la participante sobre indagación o evocación.

Como puede verse en la Tabla 6.37, la diversidad y abundancia de las preguntas cortas del director B provoca gran variedad de respuestas en los cantores de su coro y cuadruplica ampliamente éstas respecto a las de la participante A. Destacan las respuestas verbales muy cortas y las cantadas, dado que el coro aprende la pieza cantándola directamente por fragmentos cortos desde la partitura gráfica, guiado por el director. Las respuestas corporales del coro (con gestos sonoros, con movimiento, entre otras) son 46, frente a las 3 del coro de la participante A, donde la posición del coro es más estática y las respuestas prácticamente se limitan a lo verbal y cantado.

**Tabla 6.37***Tipos de respuesta de los cantores*

Preguntas			
Participante A		Participante B	
Responder_hablando_coro o cantor	28	Responder_hablando_coro o cantor	89
Responder_evocando_coro	9	Responder_cantando_coro	83
Respondercon silencio_coro	6	Responder_corporal_coro	46
Responder_cantando_coro	4	Respondercon silencio_coro	9
Responder_corporal_coro	3	Responder_evocando_coro	0
Total	50	Total	227

*Gesticular*

En este apartado hemos codificado los gestos que acompañan al habla, que son distintos de los gestos que cumplen funciones adaptativas o embleáticas, en términos de Goldin-Meadow (2003). Esta autora distingue cuatro tipos principales (icónicos, metafóricos, deícticos y rítmicos). Nosotros hemos codificado como gestos todos aquellos comportamientos del director/a con que ejemplifica alguna conducta vocal o corporal con un símil que tiene una función cotidiana, acompañado de un gesto, por ejemplo:

- en ejercicios de estiramiento de cuello, da la orden: "protestad, decid no".
- en ejercicio de respiración: "inflarse como globos"
- en vocalización: para cantar tonos medio-agudos: "media sonrisa"

De los dos participantes, sólo hemos encontrado códigos gestuales en la participante A (26) que utiliza especialmente gestos metafóricos (17) tanto faciales como implicando distintas partes del cuerpo, especialmente las manos. También hemos codificado 7 gestos como *hiperbólicos* (aquellos en los que agranda de forma vehemente una idea o emoción expresada simultáneamente de forma verbal o musical). Veamos algunos ejemplos:

*Gestos metafóricos:* ...En un ejercicio de calentamiento postural, para pedir a los cantores que muevan el cuello de izquierda a derecha, *DIR: ¡Venga! Podéis protestar ahora, suavemente, pero podéis protestar (negando con la cabeza). No, no, no, no, no,...*

.../

*Cuidadito el semitono descendente* (sigue dibujando con la mano el movimiento melódico que debe cantar el C y agranda la apertura de los dedos en el semitono) (Mira a alguien y le sonríe).

*Gesto icónico (e irónico):* [... Durante el ensayo, suena una alarma de reloj en un lugar indeterminado. Para de cantar, junta las manos delante de la cintura, mira de frente]: ¡Oye! (mira a su izquierda) ¿ya? (cruza los brazos imitando un revólver y “dispara” reproduciendo el ruido con la voz) ¡Kgg!, (después se sopla los dedos 2 y 3 abiertos).  
.../

*Gesto hiperbólico: DIR:* (las dos manos a las mejillas, con gesto de asombro horrorizado) ¡No me hagáis esto ... profesionales! Iiihh, Iiihh (imitando de forma caricaturesca lo que acaban de hacer algunos cantores). ¡Tenéis oído para esto! Mantened el tono ahí con buena respiración, con la espalda recta (gesticula y termina sonriendo –rec – ta (-con ironía-)).

No analizaremos en este trabajo el gesto de dirección, que requiere una mirada técnica minuciosa de forma monográfica; sólo hemos codificado las frecuencias relativas de los *antegestos* (entradas para cantar, ver *Glosario de términos musicales*) en los dos participantes (19 en la participante A y 29 en el B).

A. *Tipos de ciclos de interacción.* Como ya se ha dicho anteriormente, nos interesa codificar y analizar el tipo de ciclos de interacción que se dan entre director y cantores. Para ello nos basamos en las *estructuras de participación* IRE (indagación-respuesta-evaluación), IRF (indagación-respuesta-*feedback*) que se recogen en los trabajos de Chi et al. (2001) y de Wells (2001) y consideramos los agentes propuestos por Sánchez et al. (2008), profesor (P), alumno (A), adaptándolo al contexto del ensayo coral en términos de director (D), coro (CC) o cantor (C). Para una explicación más detallada de esta terminología, véase el Anexo 1. A partir de todo ello, encontramos los siguientes tipos de ciclo:

**Tabla 6.38***Tipos de ciclos de interacción en los dos participantes*

Tipos de ciclo			
Participante A		Participante B	
C. CICLO_IRE_Dc	21	CICLO_IRF_Dc	23
C. CICLO_IRE_D	14	CICLO_IRF_DC	13
C. CICLO_IR_Dc	5	CICLO_IRF_dC	11
C. CICLO_IRF_Dc	5	CICLO_IR_DC	5
Total	45	Total	52

Tal como se ve en la Tabla 6.38 en la participante A predominan ciclos de tipo IR (intervención-respuesta) e IRE (intervención-respuesta-evaluación), donde es la directora quien cierra el ciclo (D mayúscula) mientras que en el participante B predominan los ciclos IRF, donde la respuesta es una retroalimentación a la pregunta iniciada, con las variantes de *feedback* que hemos visto anteriormente, y la intervención de los agentes está más equilibrada entre director y coro (DC), lo que sucede en 18 ocasiones (suma de los Ciclos\_IRF\_DC e IR\_DC). En 11 ocasiones (CICLO\_IRF\_dC) incluso es el coro el que cierra el ciclo. Veamos un ejemplo de esto último:

*DIR: ¿Queréis que hagamos primero un ejercicio de partir el grupo por la mitad? (gesticula con la mano derecha) ¿Os sentís un poco seguros para esto?*  
*CC: Sí / Sí*  
*DIR: Vale, pues vamos a hacer una cosa: nosotros nos ponemos de pie (cuenta a los niños con la mano mentalmente) desde Samuel ...*  
*C: (susurra) hasta Pedro.*  
*DIR: hasta Pedro.*  
*C Pedro: (gesto de victoria) ¡Bien! Me toca estar de pie.*

**6.3.3 Microanálisis A. Descripción en profundidad del episodio número 4 de la participante A.** Este apartado se presenta organizado en dos partes. En la primera, se presentan los aspectos y enfoques del aprendizaje que esta directora considera importantes en el ensayo coral, poniéndolos en relación con su práctica real. Ejemplificamos estos posicionamientos con citas de las entrevistas previas y posteriores a las grabaciones que realizamos sobre su práctica. A continuación, nos centraremos en la descripción del episodio nº 4 (*Kamelia Hostoen Dizdira* (E. Ugalde): Primera voz) y lo analizaremos siguiendo sus ciclos de interacción como guía narrativa.

Para esta participante la asignatura *Coro* en el currículo de música del centro donde trabaja tiene como principal objetivo *ampliar la cultura musical de los estudiantes* a través del procesamiento referencial de la música vocal que interpretan. Así lo expresa en la entrevista previa al ensayo con 1º de E.S.O. (1<sup>er</sup>. Grado Medio de Música):

*Normalmente intento que el repertorio contenga todas las épocas porque para nosotros el coro es una asignatura, entonces mi papel es hacerles conocer los estilos, las épocas, los géneros, los que ellos en su práctica instrumental no van a conocer nunca, como por ejemplo la ópera, el oratorio, ... eso sólo se puede hacer aquí [en esta asignatura]. Integramos las asignaturas (...), esto no lo aprenden. Son niños, sinceramente, muy incultos: no van a los museos si no les lleva el colegio, no leen prácticamente nada (...).*

[Entrevista pre - 1ª sesión]

En este punto, la participante comenta la diferencia de enfoque que, a su juicio, plantean dos tipos de agrupación coral; por una parte, el ensayo de un coro como asignatura obligatoria dentro del currículo académico de enseñanzas artísticas musicales (caso de este estudio) frente al de un coro profesional o el de una escolanía, agrupaciones con las que ella también ha trabajado fuera de su centro habitual. Un resumen de estas diferencias puede verse en la Tabla 6.39, donde observamos que la *motivación intrínseca* (“engancharlos con la obra”) es su primer objetivo en el coro curricular al abordar una obra por primera vez. Así lo expresa en la primera entrevista:

*Investigadora: ¿Qué quiere conseguir en este ensayo de hoy?*

*Directora: Engancharles con la obra. Normalmente no tengo... nunca he tenido problemas, como me comentaban oyentes de mis cursos: “¿Cómo se resuelve el problema de disciplina o si no quieren cantar una obra?”. Pues intentar venderlo y engancharles con el interés. Luego las partes técnicas ya es preocupación mía y eso es sólo trabajo (...).*

[Entrevista pre - 1ª sesión]

En segundo lugar, la participante se propone que los cantores se sientan un *grupo vocal*, lo que expresa en todas las entrevistas, de las que vemos a continuación un ejemplo:

*Investigadora: ¿Qué cree que se ha conseguido en el primer ensayo?*

*Directora: Se ha conseguido apiñarles... se han sentido miembros del mismo conjunto. No he tenido el más mínimo problema en contactar con ellos. Estaban muy conmigo, pero sobre todo ellos se han juntado, han sido muy compañeros.*

[Entrevista pre - 1ª sesión]



Sin embargo, para conseguir este objetivo, no propone ningún tipo de dinámica grupal, como sucede en el caso del participante B o, dándose además un tipo de interacción entre directora y cantores donde abunda el control de aula mediante interrupciones, ironía, correcciones, evaluación gestual positiva y negativa, etc. (ver apartados 6.3.1 y 6.3.2). Del tiempo total del episodio (3'42"), el 36 % (1'20"), más de la tercera parte, se dedica al control de aula y a la digresión. Por otra parte, no se propone la interacción entre cantores, reduciéndose ésta a distribuir a los cantores más expertos entre los menos expertos, lo que implica que se busca mejorar el resultado sonoro como si se tratara de un instrumento, pero no se hacen conscientes los procesos auditivos que influyen en estos resultados. Esto anuncia una distancia entre las concepciones de esta participante acerca del aprendizaje y su práctica, aspecto sobre el que volveremos más adelante.

Para la participante, el objetivo *técnico vocal* pasa a estar en último lugar en este tipo de ensayo. Dada la experiencia vocal de estos niños, que cantan en el conservatorio desde los 8 años y son alumnos seleccionados, el resultado vocal se da por supuesto (*ya cantan bien*). De ahí que aspectos como la muda vocal, propia de los varones en la adolescencia, no es un tema del que considere deba ocuparse especialmente, a diferencia de lo que expresa el participante constructivo. Sin embargo, numerosos estudios en el ámbito coral (Cooksey, 1992; Freer, 2010; Freer & Llor, 2013) muestran que la razón por la que se pierden un gran número de voces masculinas en los coros adultos es la experiencia no satisfactoria de cantar sin orientación vocal en la adolescencia o de haber sido rechazados para el canto en esta etapa. Esta concepción muestra además una cierta incoherencia con el objetivo anterior sobre la *motivación*. Encontramos ejemplos de este posicionamiento en la entrevista posterior al ensayo, cuando la participante repasa sus objetivos:

*No hago audiciones especiales para definir la voz, saben ellos cómo hay que modificarse. Ellos se acomodan... no puedo dedicarme a ello. (...) Tienen que aprender a respirar, tienen que aprender a estar juntos, a hacer música juntos, pero que canten mejor... canten peor ... cantan bien pero tampoco es mi fin... no es un conjunto de conciertos.*

[Entrevista post - 1ª sesión]

.../

*Investigadora: ¿Qué diferencias muy concretas ves entre el trabajo de dirigir una escolanía o coro profesional infantil a la dirección de este coro, que es asignatura obligatoria del currículo oficial de Grado Medio del Conservatorio?*

*Directora: Por supuesto, en un coro dedicado a dar conciertos, lo primero es que ensayarían mucho más tiempo. Luego, más práctica vocal, por supuesto; la selección de los niños en primer lugar (...) pero me gustan los míos para hacerlos yo, según la necesidad de lo que hay, me gusta muchísimo más la cocina ...*

[Entrevista post - 2ª sesión]

**Tabla 6.39**

*Diferencias propuestas por la participante A, entre coro como asignatura obligatoria y coro profesional*

Coro infantil como asignatura		Coro infantil profesional	
Objetivos en orden de prioridad	Acciones propuestas	Objetivos en orden de prioridad	Acciones propuestas
Engancharles con la obra	<i>¡Que canten!</i> Relacionar con otras artes	Resultado vocal	Selección de los cantores  Mayor tiempo de trabajo vocal
Aprender a ser grupo vocal	Distribuir mezclando a los más expertos con los menos expertos.	Tener en cuenta la muda vocal	Distribuirles en función de la fase vocal en la que se encuentren
Técnica vocal Cantar correctamente	Ejercicios de postura y vocalización generales (sin tener en cuenta la muda vocal)	Engancharles con la obra	Información referencial mínima (ya vienen motivados)

Por otra parte, en las entrevistas, la participante esboza algunas ideas que muestran sus concepciones sobre la enseñanza-aprendizaje, que resumimos y comentamos a continuación.

- El aprendizaje debe ser significativo, fuerte y duradero ...

*Directora: Yo he traducido y adaptado obras de todos los idiomas para los niños, por ejemplo, el coro de peregrinos de Tannhäuser (Wagner). Cuando cantan en lengua extranjera, se hunde todo: se retraen y atienden a lo desconocido (el texto). (...) Es necesario siempre que el efecto sea fuerte y duradero; que entiendan todo lo que hacen, no sólo entender: sentir. Así yo puedo dirigirme a sus sentimientos, no sólo a los giros melódicos sino a qué es lo que significa, qué recursos ha utilizado el compositor para expresar la letra que se canta: qué se hace, con qué arpegios, qué disonancias.*

- .... Construido y consecuencia de la necesidad de aprender

*Eso de que uno aprende cuando siente la necesidad de aprender, no es “mi dicho”, es la ley didáctica [ríe], la ciencia.*

*Y otra cosa que intento hacer es que tienen que descubrir ellos. Yo les puedo guiar, yo les hago las preguntas como... acorralándoles [acompaña con gesto de moldear una esfera con las manos] pero tienen que tener la sensación de que ellos lo han descubierto; entonces es muy satisfactorio y es un esfuerzo mental, intelectual muy grande.*

[Entrevista pre - 1ª sesión]

Estas afirmaciones son coherentes con la práctica de esta directora. Ante el montaje de una obra nueva explora mediante preguntas los conocimientos previos de los cantores y los relaciona con lo que van a cantar utilizando preguntas directas que tienen respuestas concretas. Esta posición es coherente con un estilo interpretativo en lo referente a los niveles de procesamiento de las partituras. Sirva de ejemplo la siguiente secuencia correspondiente a otro episodio también relacionado con la obra *Kamelia Hostoen Dizdira*:

*Directora: ¿Qué recordáis de la autora de “Kamelia ...”? Eran poquísimas cosas.*

*Cantor: que era de una compositora del País Vasco o por ahí.*

*Directora: Muy bien, Eva Ugalde.*

*Cantor: Que era directora de un coro.*

*Directora: Sí.*

*(...)*

*Cantor: Que estaba escrito para cuatro coros.*

*Cantor: No, para dos.*

*Directora: Sí, para dos coros. Esto ya... es lo de menos.*

*Cantor: Que se parecía a música popular.*

*Directora: No se parecía, era.*

*Cantor: Era,*

*Cantor: Es.*

*Directora: No. Está escrita al es- (se interrumpe)*

*Cantor: - tilo popular.*

*Directora: Sí, eeh ... con raíces de música popular vasca. Todas las armonías, estos ritmos, ocho por ocho en esta subdivisión tres, tres, dos, es lo típico de la música popular vasca. Y ahí luego hay más cambios de compás, ¿de acuerdo?*

Siguiendo con los niveles de procesamiento de la partitura, la participante muestra su preocupación por el excesivo uso del procesamiento notacional. Ante la pregunta de la investigadora sobre si los cantores cantan leyendo o de memoria en los conciertos, se queja de que estos dependen demasiado de la lectura de la partitura. Sin embargo, no encontramos que se utilice otro tipo de representaciones externas o internas para aprender las obras, ni en las sesiones grabadas ni cuando le preguntamos sobre su posible uso. Más bien, parece considerar útil el uso de otras representaciones sólo en etapas iniciales de la educación musical y también cuando la obra ya está aprendida. Aunque indagamos, no tiene una clara justificación para ello, veamos un ejemplo en el siguiente fragmento de entrevista previa a la primera sesión:

*Investigadora: ¿Alguna vez, con estos niños, que son todos lectores de música, comienza a trabajar una obra de alguna otra forma que no sea leyendo la partitura?*

*Directora: ¿Por imitación: “canto yo, repites tú”? No. Con los pequeños sí, en grado elemental. Trabajábamos obras bastante complicadas por imitación. En principio, hay obras que podrían trabajarse de oído, pero me interesa que vean la partitura con el acompañamiento. Son muchas líneas: dos líneas de piano –que ahora por la ley nueva, ni tienen piano complementario-, entonces prepararles para la visión completa (vertical) de la partitura. Porque luego tengo los chicos del bachillerato con educación auditiva que algunos de ellos podrían estudiar dirección, pero... si no ha leído más que una línea en toda su vida<sup>6</sup> ... Por eso el piano es tan, tan importante y cada vez se hace menos.*

*Investigadora: ¿Alguna vez les hace oír la obra antes de darles la partitura (en grabación o tocándola en el piano)?*

*Directora: Muypocas veces. Más bien, a veces, les pongo a posteriori (la segunda o tercera vez que ven la obra) alguna grabación para que vean la calidad de algún coro. Primero que lo lean y tropiecen y luego ya que vean la belleza y el efecto global de todo.*

*Investigadora: ¿Y por qué?*

*Directora: No lo sé, no te puedo dar la explicación... eeh ... para que luego no les parezca tan tortuoso, que el resultado se va a ver. Yo sé que muchísimos profesores de instrumentos no les tocan las obras que van a tocar, pero no tocan nunca. Yo a mis alumnos de piano en mi escuela, cuando les pongo la obra, casi siempre la toco yo, sobre todo a los pequeños. Pero estos de aquí ya son mayorcitos.*

---

<sup>6</sup> La participante se refiere a la diferencia entre la escritura y lectura de un instrumento polifónico como el piano o los instrumentos de tecla, que se escriben en sistemas de dos pentagramas y en dos claves diferentes que se leen simultáneamente, respecto a la lectura de un instrumento monódico como los de cuerda –arco o viento (madera o metal)–. Su reflexión hace referencia a que la práctica polifónica prepara para lecturas más complejas, como pueden ser las de las partituras de orquesta.

*Investigadora: Entonces, es una cuestión de edad, ¿a los pequeños les viene mejor tener un modelo auditivo o audio visual previo, pero a estos no?*

*Directora: No sé si es mejor, no puedo justificarlo. Pero como tengo muy poco tiempo con ellos, me voy directa a la partitura.*

Otras concepciones sobre el aprendizaje concuerdan más con un estilo directo. La primera de ellas es la idea de que el director o el profesor debe “*primero educar y después enseñar*” que podemos ver en el siguiente fragmento de entrevista:

*Investigadora: ¿A qué se refiere exactamente con ‘Educar’?*

*Directora: Primero, que tenemos que estar juntos, y yo tengo que ganar su confianza. Tienen que saber de parte de quién reciben la información porque lo mío no es la Biblia. Dentro de unos diez años, la mayoría de ellos me van a superar. Pero de momento, yo soy la que les aporta y tienen que estar abiertos a recibirlo. Segundo, la formación artística: cómo nos saludamos, cómo me reciben, de pie, cómo nos aplaudimos al final mutuamente.*

Otra concepción directa es la referente al tipo de interacción que debe establecerse entre cantor y director y que define en estos fragmentos de las entrevistas:

*Directora: Hay que conseguir un complot. Establecer la cátedra nunca da resultado. Un director de coro muy famoso, además guapísimo, con melena blanca, director de la cappella rusa, decía refiriéndose al coro amateur: ‘O tienen que tener un miedo mortal al director, o estar todos enamorados de él’ ... Pero [hay que] conseguir esta ... [gesto de enlazar manos] relación de síntesis, de orden, de disciplina, de responsabilidad y de un enamoramiento porque ... yo en realidad estoy enamorada de estos niños...*

La motivación es otro aspecto que merece ser comentado. Encontramos ejemplos de uso de la automotivación cuando pone al coro una grabación del prestigioso coro mixto *Exaudi* cantando una obra que no se relaciona con el repertorio que están trabajando ni van a trabajar. Ante la pregunta de la investigadora sobre la intención de esta actividad, responde lo siguiente:

*Directora: Para que tengan un poco de idea de qué es el canto coral. Es que estos niños no van a los conciertos de nada, de nada.*

*Investigadora: pero ¿por qué esta obra concretamente, en esta clase?*

*Directora: Por la dificultad ... No, por nada, primero porque es lo más llamativo que hay, en la polifonía y polirritmia siendo pocas voces ... y porque me encanta a mí, por supuesto.*

*Investigadora: Ah! O sea, no es porque estuviera relacionada ni quisiera por usted con la obra que iban a cantar.*

*Directora: No, no.*

*Investigadora: ¿Entonces era para estimularles a cantar mejor la Capricciata?*

*Directora: Bueno ... es que como te digo, este mes a principio de curso es para conocernos, para engancharnos, ver sus reacciones, ...*

En cuanto a la gestión de la motivación de los cantores, la participante la relaciona con el procesamiento referencial y los conocimientos previos. Así lo explica cuando se le pregunta qué hace para generar la necesidad de aprender:

*Directora: Acudir a muchísimos recursos mencionando sus intereses (en lo artístico); hacer comentarios de la serie de TV que ellos ven pero desde mi punto de vista –otra vez, no es sólo complacerles-; provocarles para tener la propia opinión. Por eso menciono la pintura, las poesías, las obras de teatro, las obras musicales, les pongo vídeos de conciertos, es como ... ser cómplices a través de muchos, muchos recursos.*

Sin embargo, no considera adecuado tener en cuenta sus gustos musicales ni sus iniciativas en aspectos como la elección del repertorio por lo que podríamos considerar la suya una posición interpretativa en lo que a motivación se refiere.

*Investigadora: Usted les proporciona siempre información sobre la obra antes de cantarla, sobre el título, el autor, ... ¿Alguna vez toman ellos la iniciativa en alguna actividad? Por ejemplo, ¿alguna vez le proponen ellos qué les gustaría cantar?*

*Directora: No, estos niños son muy poco cultos (...) Una vez estuve en un tribunal para seleccionar a un director y al preguntarle qué repertorio trabajaría con el coro, me dijo: Empezaría por las canciones de Disney. Y me pregunto qué función tiene cantar lo que les gusta a los niños, eso lo pueden hacer poniéndose enfrente de la pantalla del televisor, pueden cantar sin ti. El profesor es ilustrador, maestro, a mí me encanta esta palabra: maestro.*

[Entrevista post\_2ª sesión]

Sobre la Evaluación, la participante se refiere a dos aspectos relacionados:

- a) La evaluación en la educación, en general:

*El niño prácticamente nace y ... desde el principio es juzgado y eso no puede ser: Hay que formar, enseñar: un bloc de dibujo, una danza, educación física a tutiplén, a cantar y luego Dios dirá (...)*

*En mi escuela [privada] por ejemplo, no hay notas. No hay valoración ni numérica sino comentarios. Para mí es una tragedia la evaluación. Yo no me veo capaz. He visto tanto en la vida, incluso en el conservatorio: alumnos que suspendían, que no se daba ni un duro por ellos y ahora están en los grandes escenarios. ¿Quién somos nosotros para valorarlos? Sí, puedes hacer un comentario de su actitud, de su aplicación,*

- b) La evaluación de los cantores en el coro:

*Yo no hago ni exámenes ni pruebas ni nada de nada, nunca en coro. Aprueban todos. (...) Sólo una vez suspendí a unos pocos por su actitud, porque faltaron al concierto final. Pero esta es una asignatura formativa, la finalidad es aprender sobre la música, si suspendo, me suspendería a mí misma. (...) No se trata de evaluar su talento vocal, van a ser instrumentistas.*

Esta posición avanzada, casi constructiva sobre la evaluación, contrasta sin embargo con el uso frecuente de la evaluación tanto negativa como positiva y tanto gestual como verbal, que la participante hace en el ensayo, así como con la frecuencia con que emplea el control de aula, categoría que hemos visto en los apartados 6.3.1 y 6.3.2.

Como se recordará, el ensayo de la participante A analizado en nuestro *Macroanálisis* consta de 11 episodios. Un resumen del mismo y su contexto pueden verse en la Tabla 6.40.

**Tabla 6.40***Esquema del primer ensayo de la participante A*

Episodio	Resumen del contexto
1. Saludo Digresión Digresión	Saludo al grupo
2. Postura y respiración Digresión Control de aula Digresión	Ejercicios de postura y respiración salpicados de digresiones
3. Vocalización Digresión Control de aula	Ejercicios vocales
4. <i>Kamelia Ostoen</i> (E. Ugalde): Primera voz Control de aula Control de aula Control de aula Control de aula Digresión	Anuncio de la pieza que se va a trabajar y comprobación de fotocopias  Entonación de la primera voz con partitura
5. <i>Kamelia Ostoen</i> (E. Ugalde): Segunda voz	Entonación de la segunda voz con partitura
6. <i>Kamelia Ostoen</i> (E. Ugalde): Tercera voz Digresión	Entonación de la tercera voz con partitura
7. <i>Kamelia Ostoen</i> (E. Ugalde): Tres voces Digresión Digresión	Montaje de las tres voces juntas con partitura
8. <i>Capricciata</i> (A. Banchieri): Reparto de partituras Digresión / Control de aula	Reparto y ajuste de fotocopias
9. Procesamiento referencial <i>Kamelia Ostoen</i> Digresión	Información referencial sobre <i>Kamelia Ostoen Dizdira</i> mediante preguntas y respuestas
10. Procesamiento referencial <i>Capricciatta</i> Digresión Digresión Digresión	Información referencial sobre <i>Capricciatta</i> mediante preguntas y respuestas
11. <i>Capricciatta</i> : canto, repaso, evaluación y cierre	Repaso y cierre del ensayo

Hemos seleccionado el episodio número 4 del ensayo para su análisis en profundidad por ser representativo de los temas y categorías que caracterizan a esta participante y por tener una extensión idónea para ser analizado.



A continuación, analizamos el episodio en base al *SAPIL* (GIACM, 2011) y las categorías que, de forma inductiva, hemos codificado para la práctica coral en la sección empírica de este trabajo. La línea narrativa son los ciclos de interacción del ensayo.

Este episodio se inicia después de los ejercicios técnicos de postura y vocalización que sirven de calentamiento al comienzo de la sesión. La participante trabaja con el coro la primera voz de la obra *Kamelia Hostoen Dizdira* [“El brillo de las hojas de camelia”] durante 3 minutos y 42 segundos.

Esta obra fue compuesta por Eva Ugalde [San Sebastián, 1973) para la 2ª edición del Concurso nacional de composición para coros de mujeres de Sestao en 2004, y recrea el poema del mismo nombre escrito por Josune López. En el texto se agradece la naturaleza de esta planta que florece en invierno, cuando todo lo demás parece morir. La armonización es para doble coro y combina armonía consonante con pasajes disonantes. La métrica de la primera parte (que se lee en este ensayo) se caracteriza por los compases de amalgama que recrean acentuaciones propias de la música popular vasca, pasando a una sección central donde predomina el ritmo ternario en tempo tranquilo para terminar con la última parte, de nuevo de métrica compleja.

El episodio se estructura en tres ciclos: el primero de tipo IRE\_Dc (estructura de intervención, respuesta y evaluación); el segundo IRE\_Dc y el tercero, IR\_D (la directora pregunta, pero se responde a sí misma). A continuación, vemos de forma detallada cada uno de ellos.

- *Primer ciclo (IRE\_Dc)*

*Directora: ¡Kamelia! [mientras toca arpeggio de fa en el piano] Tenéis una [fotocopia] para dos, ¿verdad que sí? ¿Faltan muchas? ¿A quién le falta?*

*Coro: [Tres niños levantan la mano. Uno de los niños responde:]. A los del otro día, que no faltaron, no tenemos.*

*Directora: ¡Ja ja! ¿Tú crees que es mi culpa? Ahora te ocupas tú de esto buscando esta copia [gesto de satisfacción].*

*[Se desplaza hacia el centro del aula, acercándose a los niños] Esto tenéis que aprender ya: que en esta vida [pausa] nada pasa gratis. Nada. [enfatisa las palabras hasta el final con gestos de la mano y el dedo índice] Cualquier acción va a tener o un agradecimiento o la multa. ¿Usted no tenía la carpeta? Pues ahora [riendo] ¡a llorar! O a hacer tú por tu*

*cuenta la fotocopia de la partitura. Todo tiene penalización, ¿no?* [mientras vuelve al piano caminando hacia atrás y toca la –fa para iniciar la primera voz].

A la pregunta de indagación (I) de la participante sobre si hay suficientes fotocopias para todos, sucede la respuesta gestual de tres niños que levantan la mano. Uno de ellos contesta además verbalmente (R), como podemos ver en la grabación del coro, y como se recoge en el párrafo de interacción (turno del coro).

La directora cierra el ciclo con una respuesta a modo de evaluación (E) dirigida al niño que ha contestado verbalmente. Ésta comienza con una breve carcajada y una pregunta retórica: *¿Tú crees que es mi culpa?* ... seguida de una acción de control de aula donde reprende al cantor y anuncia la consecuencia de su acción: *Ahora te ocupas tú de esto buscando esta copia*. Esta acción va acompañada de diversos gestos, primero de enfado y luego de satisfacción irónica. Seguidamente realiza una pausa, se desplaza al centro del aula y enfatiza con gestos de las manos y del dedo índice derecho las palabras que aparecen en el último párrafo de su último turno y que hemos codificado como otra forma de control de aula: *adoctrinamiento*, presente en dos ocasiones en este ensayo.

Por otra parte, en el vídeo de los cantores observamos cómo durante este ciclo, la atención de estos se va desplazando progresivamente desde la búsqueda y ordenación de las fotocopias que acaban de recibir hacia la mirada fija a la directora, a medida que ésta enfatiza su discurso con pausas y gestos.

El discurso de la directora contiene además diversas metáforas verbales (*Cualquier acción va a tener o un agradecimiento o la multa. ¿Usted no tenía la carpeta? Pues ahora* [riendo] *¡a llorar!*) y evaluación negativa. Es considerablemente más largo que el de los cantores y domina todo el ciclo, por eso lo hemos clasificado como Dc. El coro sólo responde brevemente una vez, suponiendo su intervención el 11 % del total, frente al 89 % de la intervención verbal de la directora en la totalidad del ciclo.

- *Segundo ciclo (IRE\_Dc)*

1. *Directora*: [En el piano, toca la –fa sucesivamente. Levanta el brazo con gesto de entrada al coro]: *Primera voz*: [con el brazo levantado, canta ella sola) *la la la sol la si do sol sol fa* – [interrumpe la 1ª frase que está cantando). *Acordaos que ahí se corta* – [interrumpe, mira a un cantor con gesto de disgusto y posteriormente de asombro]: *Muy*

*bien, muy bien, no importa confundirse, importa reconocerlo. ¡Muak!* [beso al aire. Toca ‘la’] *¡Primera voz!* [da la entrada al coro con el brazo y éste empieza a cantar).

2. *Directora: ¡Primera voz!* [Toca *la* en el piano, mira al coro atentamente, da un *antegesto* completo de entrada inspirando].

3. *Coro y directora:* [coro canta; directora canta y dirige] *la la sol la si do sol sol, fa la sol la...* *Mi mi mi re mi fa re do mi re do re do* [primera frase completa].

4. *Directora:* [suena una alarma de reloj. Para de cantar, junta las manos delante de la cintura y mira de frente]: *¡Oye!* [se detiene y mira a su izquierda] *¿ya?* [cruza los brazos imitando un revólver y “dispara” con la voz y la mano] *¡Kgg!*, [después se sopla los dedos 2 y 3 abiertos].

[Toca *la – fa*] *Muy bien, muy bien, además que lo habéis hecho –os tengo que reconocer– mucho mejor que los mayores. No sentían este corte del sonido y a vosotros os ha salido bonito, muy bo...* [ruido de algo que se cae, mira a su izquierda]. *¿Sabes qué va a pasar? Ahora vas a pisar, vas a arrastrar, vas a hacer un ruidito... o metes debajo de la silla bien ... eso* [asintiendo] *y tranquilito, relajadito... que lo has ganao.*

En este ciclo, predomina la producción mixta por parte de la directora, limitándose el coro a la producción musical (cantar). Las intervenciones verbales corresponden siempre a la directora. El coro sólo interviene cantando o respondiendo gestualmente a las demandas de ésta, razón por la que hemos considerado este ciclo como IRE\_Dc. Encontramos cuatro turnos de intervención iniciados por la directora, el tercero es el único compartido con el coro.

Comenzaremos centrándonos en el primer turno de la directora. Ésta comienza con la instrucción: *¡Primera voz!*, seguidamente toca *la –fa* (notas del arpegio de *fa* mayor, tonalidad de la obra) con la mano derecha, mientras levanta el brazo izquierdo en posición de *antegesto* de entrada.

Según el protocolo técnico-coral habitual, que se sigue para comenzar a interpretar una obra, el director canta o toca en un instrumento el primer sonido de cada voz, como referencia, inmediatamente antes de realizar con sus brazos el *antegesto* que da la entrada al coro. Dependiendo de la experiencia de los cantores, este protocolo tiene distintas variantes que no comentaremos aquí puesto que no es objeto de este estudio. En esta intervención, la entrada del coro no llega a producirse, sino que es la directora quien canta

las nueve primeras notas de la primera voz de la pieza como modelo a imitar por los cantores acompañando de un gesto facial expresivo las notas que canta. Esto supone un doble modelado: tanto de las notas de la frase musical como de su carácter expresivo, que quiere transmitirse con exactitud sin dejar lugar a que sea descubierto o propuesto por los cantores.

La participante muestra aquí una producción mixta donde se combinan cinco actividades típicas simultáneas (verbal, gestual–corporal, gestual–facial, canto y actividad instrumental). Este tipo de producción es característica del director de coro, pero se enfatiza en esta participante al combinarse con otras categorías de estilo directo: por una parte, el modelado y el control de aula que analizaremos en los siguientes párrafos.

La participante no concluye la frase musical que canta, sino que se auto-interrumpe dos veces consecutivas. La primera auto-interrupción consiste en una aclaración verbal al coro sobre cómo se debe articular la frase musical. En la segunda, en otro gesto de control de aula, la directora baja los brazos, detiene radicalmente su actividad y sigue con la mirada a alguien del coro (en las grabaciones sólo se aprecia algún ruido de desplazamiento en el coro, pero no puede verse lo que sucede). A continuación, la participante realiza sucesivamente dos tipos de evaluación: la primera, negativa, cuando muestra un gesto facial de disgusto, y luego concluye con otra positiva mostrada tanto gestual como verbalmente: *Muy bien, muy bien, no importa confundirse, importa reconocerlo*, a lo que sigue un sonoro beso al aire mirando al cantor o cantora objeto de su atención.

En el segundo párrafo de interacción se inicia la interpretación de la pieza hasta alcanzar una frase completa. Si bien cualquier director, como intérprete, tiene que marcar las indicaciones de compás, tempo y dinámica que están escritas en la partitura para que el coro cante de forma sincrónica, ella añade también gestos faciales expresivos para modelar la expresividad musical de los cantores. A nuestro juicio, y como se explicará más extensamente en el apartado 6.4 (*Conclusiones*), esto caracteriza su estilo como directora, puesto que no permite la opción de que sean los cantores quienes expresen las emociones que la frase musical produce en ellos, independientemente del significado del texto, que aún no ha sido explicado porque están entonando con el nombre de las notas.

En el siguiente turno de intervención, que comienza con el sonido de una alarma de reloj, encontramos de nuevo control de aula mediante auto-interrupción y, en esta ocasión, también humor en el gesto de “disparo” de la directora, que se sopla los dedos después y concluye con una casi inapreciable sonrisa mientras toca de nuevo *la – fa* en el piano. Esta

última acción puede tener la función de comprobar la afinación después del canto o puede ser un gesto automático exento de funcionalidad. A continuación, camina hacia el coro y enlaza con la evaluación positiva verbal que se recoge en su último turno de intervención y que enfatiza gestualmente llevando la mano al corazón. Esta evaluación se refiere al resultado procedimental *cualidad sonora* y alude a la belleza tímbrica, al empaste y al equilibrio entre voces, al tiempo que compara este resultado con el de otro grupo (2º de E.S.O.). Por último, se interrumpe con una última digresión para ejercer control de aula ante el movimiento en su asiento de un cantor.

- *Tercer Ccclo (IR\_\_D)*

1. *Directora: Venga, otra vez, muy bien: ¡la!* [hablado, después toca la-fa y da la entrada]

2. *Directora + coro:* [vuelve a cantar el primer motivo con el coro] *la la la sol la si do sol sol fa la sol la.*

3. *Directora:* [interrumpe el canto, sale del piano y se dirige hacia los niños]: *Inventadme un diálogo o una frase hablada que podía coincidir con esta música. Ponedme un ejemplo: ... ¿cómo podía ser? ... de... nuestra vida cotidiana.*

4. *Coro:* [durante 22" no se produce ningún ademán de responder ni de buscar]

5. *Directora: Aprovechando la situación, por ejemplo, más cotidiano: imposible:*

“- Oye, ¿y tú hoy has traído la carpeta?

- *¡Hombre, claro!”* [sonríe]... *¿No?... Como una confirmación: una pregunta y una afirmación. La respuesta, muy muy cortita y muy contundente.*

Hemos codificado este ciclo como *IR\_D* debido a la intervención verbal de la directora en exclusiva a partir del turno 3, respondiendo ella misma en solitario la pregunta que hace al coro. El ciclo comienza con la repetición de la frase que ya ha sido evaluada sin especificar la función de esta repetición. Al final del primer motivo (antecedente musical de la frase) se auto-interrumpe para proponer repentinamente una tarea: *"Inventadme ..."* El coro no responde después de 22 segundos y termina por resolverlo ella misma inventando una frase que contiene pregunta y respuesta. Explica este análisis sintáctico verbal pero no llega a relacionarlo con la frase musical.

En todo el ciclo (repetición de la frase, auto-interrupción y tarea de representación lingüística) observamos la ausencia de planificación, evaluación y supervisión del

aprendizaje consecuentes con las actividades que se proponen, aunque las estrategias en sí mismas podrían ser muy útiles en el ámbito que se proponen si se explicara su función a los cantores.

En resumen, en este episodio domina el discurso de la participante sobre el del coro con tres ciclos (dos de tipo IRE\_Dc y uno IR\_D donde la directora pregunta, pero se responde a sí misma).

**6.3.4 Microanálisis B. Descripción en profundidad del episodio número 3 del participante B.** De forma similar al procedimiento empleado con la participante A, este apartado se presenta organizado en dos partes. La primera estará dedicada a mostrar los enfoques y aspectos centrales del ensayo coral para este director y la relación de estos con su práctica real. Para ello, nos serviremos tanto de las entrevistas grabadas previa y posteriormente a los ensayos como de fragmentos del propio ensayo. A continuación, nos centraremos en la descripción del episodio número 3 (melodía: representación instrumental, auditiva y vocal e identificación de sus dificultades) y en su análisis. Al igual que en el caso anterior, los ciclos de interacción que se producen en el episodio nos servirán de guía narrativa.

Este participante expresa en numerosas ocasiones sus ideas sobre el aprendizaje en la adolescencia, especialmente aquellas relacionadas con el aprendizaje musical. A continuación, exponemos algunas de ellas y los aspectos del Sistema de análisis de la práctica con los que se relacionan.

En primer lugar, el participante habla de las *funciones del director de coro* distinguiendo dos roles que pueden darse simultáneamente: el de *educador coral* y el de *director*. El primero, en su opinión, se desarrollaría durante el período de enseñanza–aprendizaje de la obra y, el segundo, después de que ésta ha sido aprendida por el coro, en los ensayos previos al concierto, cuando se configura una versión concreta de la obra para ser interpretada en público. Como se verá más adelante, esta versión última de la obra no está sólo configurada por el director sino también por el coro pues juntos le han dado su forma final. Probablemente el participante B no es del todo consciente de esto último, como puede leerse en este fragmento de la entrevista previa al ensayo.

*En el ensayo o ensayos previos al concierto cambio de rol. Es cuando les digo: ‘esta obra, después de haberla ensayado tantas veces, la vamos a hacer finalmente así... en este grupo vais a estar vosotros, en este otro, vosotros’... y, digamos que, al final del proceso es*

*cuando el arreglo finalmente cristaliza y ya me apunto lo que esa obra ha dado de sí y entonces configuro la versión definitiva. A veces incluso hay obras que hemos comenzado y, después de una serie de ensayos, no hemos conseguido sacarlas adelante y las hemos dejado simplemente como obras de trabajo y no han subido al escenario, y no pasa absolutamente nada. Es decir, una cosa es el proceso de aprendizaje y otra los ensayos previos al concierto. Esto también depende del tipo de obra que sea. Si es muy fácil, no se distingue tanto este proceso.*

En segundo lugar, el participante expresa su concepto de *aprendizaje* de la obra por parte de los cantores, cuando dice:

*Una vez que la pieza toma forma en la memoria de los alumnos, cristaliza como esté. Yo creo que el aprendizaje es como meter una pieza de cerámica en un horno. Cuando está caliente puedes trabajar con ella. Cuando la dejas enfriar, tienes lo que haya salido: un jarrón o un plato. Una vez que está hecho, ésta es tu pieza de cerámica. Si te gusta, la pintas y si no, haces otra. Pero ya es muy difícil cambiarla.*

Observemos esta metáfora del aprendizaje. El participante no se centra en la primera fase de modelado y trabajo con el barro sino en la fase de “cristalización” del aprendizaje cuando éste se “cuece” en el “horno” de la memoria. La construcción de la pieza, tal como vemos en la sesión grabada, es colectiva. La obra final será la que entre el coro y el director hayan conseguido, no la versión exacta imaginada previamente por el director. De ahí la afirmación de éste cuando dice: *Una vez que está hecho, ésta es tu pieza de cerámica. Si te gusta, la pintas y si no, haces otra.* Entendemos que esta metáfora muestra una posición constructiva del aprendizaje.

En tercer lugar, expresa sus *criterios para la selección de la obra*. Como se ha dicho anteriormente, el participante es autor de la obra que va a trabajar con los cantores. Las razones para haber compuesto la obra *Preposiciones* las explica en la entrevista previa, de la que reproducimos, a continuación, el fragmento correspondiente:

*Director: Yo quería montar una obra que fuese participativa, que tuviese varias posibilidades distintas de montaje y que estuviese dentro del ámbito vocal de los alumnos que forman este coro. También quería que fuese una obra con cierto sentido del ritmo, con un poquito de marcha, que es lo que suele gustar a los adolescentes, que fuese pegadiza. El*

*tema de las preposiciones ha sido simplemente una excusa para tener un hilo conductor y porque es un tema académico. (...)*

*Está diseñada en dos partes: la primera, de carácter rítmico y, desde el punto de vista vocal, más fácil que la segunda. Esta última es más melismática (ver Glosario), tiene un poco de contrapunto, es más legato (ver Glosario) y requiere un poco más de técnica vocal. La he hecho así para que permita trabajar distintas habilidades.*

Son varias las *acciones y condiciones*, en términos de nuestro Sistema de análisis de la práctica, que pone en marcha este participante y que hacen que podamos considerar su práctica constructiva. La primera sería la que acabamos de reseñar: el conjunto de criterios con los que ha compuesto él mismo el material musical utilizado, la obra *Preposiciones*. Esto se corresponde en nuestro Sistema de análisis con los que hemos denominado *criterios para la selección del repertorio*. Si analizamos el fragmento de transcripción anterior, en términos de dicho sistema, podemos poner en relación estos criterios sobre el repertorio con *resultados y procesos* de tipo constructivo, como se ve en la Tabla 6.41.

**Tabla 6.41**

*Relación de la condición criterios de composición de la obra con los resultados y procesos del Sistema de análisis de la práctica*

Categoría y subcategoría		Ejemplos
<b>Resultados</b>	Adaptación del material musical al coro	<i>Obra versátil</i>
	Psicomotriz vocal	<i>Correspondiente al ámbito vocal de los cantores.</i>
	Nivel de procesamiento analítico-estructural	<i>Obra estructurada en dos partes</i>
	Motivación	<i>Ritmo que guste a los adolescentes</i>
<b>Procesos</b>	Identificación de dificultades	<i>Obra pegadiza</i>
	Metacognición	<i>[Compuse sobre el texto de las preposiciones] porque es un tema académico</i>

En las entrevistas, el participante defiende que adapta el repertorio al grupo, y no al revés. Esto es especialmente importante en relación con la muda de voz (ver Glosario) de los varones adolescentes, aspecto que tiene muy en cuenta este director:

*Creo que hay que adaptar el repertorio al grupo humano que lo va a cantar. Y no al revés. Sobre todo, desde el punto de vista educativo. Si es necesario, se cambia quién canta, qué, y de qué manera. O se compone ad hoc. Es como el vestido: no puedes vestir a un*



*adolescente con algo que no sea de su talla y ‘si te queda largo, te aguantas’. Yyo veo que, en general, en los coros se hace más bien lo contrario. En los encuentros y concursos, se ponen obras obligadas y se intenta abordar obras determinadas que se deciden previamente.*

El tratamiento de la muda vocal es un aspecto distintivo de este participante. Éste explica cómo el canto coral debe acomodarse al individuo, en este caso a la tesitura adolescente que, en el caso de los varones está en pleno proceso de cambio. Para ello, el participante comenta en las entrevistas, y pone en práctica varios recursos en los ensayos. El primero es la cuidadosa selección del repertorio – en este caso, él lo compone ad hoc –. En segundo lugar, la forma de resolver las dificultades vocales conlleva la necesaria adaptación del material musical al coro, bien sea haciendo cambios en la partitura, que no afecten a su contenido musical esencial, o bien, empleando vocalizaciones facilitadoras de ciertos fragmentos para contribuir a aclarar la “disonancia” entre lo que el adolescente quiere cantar y lo que realmente canta cuando está cambiando la voz.

El empleo conjunto de todos estos recursos para tratar la muda vocal en este participante, constituyen un verdadero escenario de aprendizaje constructivo, al poner en relación determinados resultados con procesos y condiciones.

Ejemplificamos dicha relación con un fragmento del mismo ensayo (Episodio 4):

*DIR: El primer sonido ¿Cómo es? Voy a cantar ese fragmento. (canta ‘de desde’ en su tesitura natural, do<sub>3</sub> – re<sub>3</sub> – sol<sub>2</sub>).*

*CC: Normal.*

*DIR: ¿Cómo es el primer sonido? ¿Para una chica? (canta ‘de desde’ con falsete (ver Glosario), 8ª alta). El primer sonido ... ¿ya es agudo, es grave, es medio?, ¿cómo es?*

*CC: Es medio.*

*DIR: ¿Medio?*

*CC: Sí.*

*DIR: (se va al piano) Vamos a cantar el primer sonido de ‘De’ (lo toca en el piano y después lo canta 8ª alta en falsete) ¡Sólo las chicas, y!*

*CC: (las chicas cantan correctamente): ‘De’*

*DIR: Sólo los chicos (canta en su propia tesitura): ‘De’*

*CC: (los chicos cantan desafinado): ‘De’*

*DIR: Podemos buscar ‘De’ aquí (canta ‘De’ en do central o do<sub>3</sub>) o podemos buscarlo en ‘De’ (canta en do<sub>2</sub> – una octava más abajo -). Tenemos esas dos opciones. (Canta de nuevo ‘De’ en do central), ¡Cantad conmigo!:*

*CC: imitan ‘De’*

*DIR: Ahora, sólo los chicos. ‘De’ (do central)*

*CC: (chicos), imitan ‘De’*

DIR: *Ok, Solo las chicas (Canta en falsete) 'De'*  
 CC: *(chicas) Imitan 'De'*  
 DIR: *Chicos. 'De' (do central)*  
 CC: *(chicos), imitan 'De' (algunos no afinan)*  
 DIR: *¡A la vez, go!*  
 CC: *imitan 'De' (algunos no afinan)*  
 DIR: *'De, desde'*  
 CC: *'De, desde' (algunos no afinan)*  
 DIR: *Bien, ¿qué pasa en nuestro cuerpo para cantar 'De, desde', ¿qué necesitamos para hacer esto bien?*  
 CC: *El diafragma/ponerle aire al diafragma/apretar el diafragma/respirar con el diafragma.*  
 DIR: *Ponerle aire al diafragma. ¿Lo estamos haciendo?*  
 CC: *Sí.*  
 DIR: *¿Cómo se hace eso?*  
 CC: *(algunos hacen el gesto de inflar el diafragma)*  
 DIR: *Ya lo hemos hecho en otros ensayos, ¿no?*  
 C9. *Tomar aire antes.*  
 DIR: *Tomar aire antes, muy importante, y luego, ¿qué tenemos que hacer?*  
 C10. *Apretar.*  
 DIR: *Apretar aquí (señalándose la cintura). Si ... lo pensamos un poco, cogemos aire (inspira)*  
 CC + DIR: *'De desde'*

En el apartado *Macroanálisis del participante B* se presentaron en detalle otras acciones y condiciones que destacaban en este participante por su mayor frecuencia respecto a la participante A y por su variedad. Estas condiciones son: diferentes tipos de *preguntas y respuestas del director*; tipos de *feedback*; de *ayudas*; baja o nula frecuencia del *control de aula*, de los *gestos* y de las *emociones* expresadas por el director. Otras condiciones frecuentes son: *dar a elegir*, diversos tipos de *gestión de dificultades* y de *respuestas del coro*.

También se caracteriza de modo particular el *modelado*, que es empleado en este caso, sobre todo para gestionar dificultades y para recapitular con ejemplos después de que los cantores hayan construido la pieza por sí mismos y agotado otros recursos de aprendizaje.

En tercer lugar, y en relación con las actividades típicas del ensayo, predomina la *producción mixta*, donde se dan simultáneamente las actividades verbal, tocar, escuchar y cantar. A diferencia de lo que ocurría en el ensayo de la participante A, en estas actividades participan tanto director como cantores. Esto permite gestionar representaciones intermodales en estos últimos. El participante expresa así sus objetivos al plantear estas actividades:

*Investigadora: Cuando les enseña el ritmo de la pieza, emplea la ayuda, primero de una palmada en los silencios y luego de un pandero...*

*Director: Sí ... utilizo recursos extra-vocales, como la percusión corporal o la ayuda de un instrumento de percusión en el aprendizaje de las piezas vocales porque el canto es muy abstracto. El sonido no se ve y los alumnos no ven lo que están haciendo (...). Los alumnos carecen de conciencia del sonido, por eso cualquier corrección sobre el sonido no sería efectiva. Con la experiencia van adquiriendo conciencia sonora y capacidad analítica sobre el sonido.*

Esta singularidad en el empleo de la representación intermodal nos permite enlazar con otra de las características definitorias de este participante, la abundancia y variedad de *modos de representación* empleados en interacción con los cantores. Estos modos son: *auditivo* (el más abundante, más del 50 %), *conceptual*, *corporal*, *visual*, *vocal* e *instrumental*. Destaca el hecho de que además se utilizan interactuando unos con otros en 15 ocasiones durante el ensayo. Veamos un ejemplo de esta interacción:

*DIR: Vosotros cantáis conmigo (señalando al grupo que está de pie), nosotros damos las palmas (señalando al grupo que está sentado), ¿vale? ¡Preparados! Vamos a recordar las melodías, ¿no? ¿Os acordáis cómo iban? ¿Cantamos una vez? ¿La primera (da un antegesto con la cabeza y señala en la pizarra con la mano) (canta con el coro sin secuencia rítmica): A ... ante... etc.*

*CC: (interpretan según lo indicado: grupo en pie, canta; grupo sentado interpreta los silencios, estrellas y asterisco-con palmadas).*

Además de las actividades para la representación, otros *procesos* son promovidos por este participante, siendo el más abundante la *gestión de la atención* (42 % del total de procesos), seguido por este orden de la *repetición*, la *metacognición*, la *identificación de dificultades por parte del coro*, la *gestión del tiempo*, la *planificación*, la *transferencia* y la *motivación intrínseca*, todos ellos propios de la práctica constructiva.

Encontramos diversas formas de *planificación* en este ensayo. Mostramos a continuación un ejemplo de *planificación* asociado a *supervisión*, *autoevaluación* y *motivación* de los propios cantores en la actividad grupal que el director les propone solicitando que practiquen el ritmo de la pieza en pequeños grupos y que después se

autoevaluén. El director introduce la única producción verbal larga que se da en todo el ensayo. Esta verbalización se acompaña de una postura proyectada y un gesto de atención y presencia, donde las manos acompañan rítmicamente el discurso, aunque con movimientos pequeños que no distraen. Algunas palabras son enfatizadas diciéndolas más lentamente:

*Director: A lo mejor los problemas que tienen ellos para poder hacer esto bien son los mismos que los que tenemos los demás, a lo mejor sí, a lo mejor no. Ayudar a comprender las dificultades de la pieza es la clave para poder hacerla. Si no sabemos dónde están las dificultades, no podremos afrontarlas, ¿verdad? ¿Vosotros sabéis lo que hace la gente que escala paredes? Lo primero que hacen es estudiar la vía por la que tienen que escalar porque, si no saben dónde están las dificultades para poner la siguiente ... la siguiente mano o el siguiente pie, ahí es donde se van a pegar ... donde se van a caer. Por lo tanto, los alpinis... los escaladores –yo tengo un amigo escalador que hace escalada deportiva– piensan mucho. Ellos dicen: Esto es un deporte también que es muy intelectual porque yo tengo que estudiar la vía por la que voy y se tiran ... ¿nunca habéis visto escaladores que están así mirando una pared (gesticulando)? Parece que están rezando y llevan ahí diez minutos. Están imaginando cómo lo van a hacer y sólo cuando lo tienen claro, se atreven. ¿Dónde están –a ver– las dificultades?*

El símil con la escalada deportiva contribuye a la *motivación* por tratarse de una actividad relacionada con posibles intereses de los adolescentes.

Por otra parte, la *motivación intrínseca* se relaciona con el concepto del aprendizaje como construcción que hemos reseñado anteriormente y que manifiesta así el participante en la entrevista previa:

*Los alumnos tienen que ver el aprendizaje como un reto. Pero como un reto a su alcance ('qué satisfacción da saber que saltaba medio metro y ahora puedo saltar 60 cm'). Pero pretender saltar 1 metro y medio generaría frustración. Una vez más, el ajuste entre el esfuerzo que me cuesta aprender algo nuevo y la satisfacción que da tiene que ser adecuada. Ese ajuste sólo se puede hacer sobre la marcha.*

Otros procesos prácticamente no se emplean. Estos son la recuperación literal y la intensidad del estudio, que serían característicos de una práctica más directa o interpretativa.

Es destacable, por otra parte, que el participante suscita la *supervisión compleja* por parte de los cantores, promoviendo la *autorregulación* de estos, como en los siguientes ejemplos:

*DIR: El objetivo de este ejercicio es encajar bien las palmas en el sitio. Ahora... importa menos lo que se canta, sino que los que estén dando palmas lo hagan en el sitio. Lo vamos a hacer por grupos y luego vamos a opinar de cómo nos ha salido. No os preocupéis, ¿vale?*

*CC: (Algunos niños marcan un pulso con los pies al que se van agregando cada vez más y sincronizándose entre ellos durante tres segundos mientras el profesor les observa).*

En cuanto a los *resultados (procedimientos)*, el participante emplea la *vocalización* contextualizada, creando ejercicios para cada dificultad que va surgiendo y no como actividad típica de calentamiento al principio del ensayo, lo que es más frecuente en el ámbito coral. El participante lo explica así en la entrevista posterior al ensayo:

*INV: Después de todo el trabajo de aprendizaje que has estado haciendo antes para construir el material, ahora les das sucesivos modelos y los repiten. La pregunta es: ¿Por qué no has hecho esto desde el principio?*

*DIR: (ríe) Bueno... pues habríamos perdido todo el proceso de ir construyendo el material musical por nosotros mismos y de ir descubriendo cómo es. Si ponemos otra vez el ejemplo de la alfarería, la diferencia está en que puedes ser un profesor que construyes los jarrones con tus alumnos o el clásico profesor que ya se los vende hechos y el alumno sólo tiene que comprarlos.*

También la *respiración* se utiliza de forma contextualizada sin trabajar ejercicios aislados sobre ella. Cada emisión vocal que pide a los cantores va precedida de un antegesto de dirección coral con el objeto de crear el hábito de inspirar, aunque sólo tengan que emitir un sonido o una palabra, según confirma el participante en la entrevista post. Lo mismo sucede con ciertos hábitos relacionados con la *postura corporal*, el *gesto facial* y la respuesta al *gesto de entrada*.

De la misma forma que en el *Macroanálisis A*, hemos seleccionado un episodio representativo de este director para su análisis en profundidad, el número 3, por contener las categorías que mejor caracterizan su práctica, así como el ritmo de las interacciones. A continuación, describimos en detalle dicho episodio, que se ha denominado:

*Melodía: representación instrumental, auditiva y vocal e identificación de dificultades*

Como se puede ver en la Tabla 6.42 del apartado *Macroanálisis*, los episodios del ensayo de este participante están organizados en torno a resultados procedimentales asociados a distintos procesos y condiciones para su aprendizaje.

**Tabla 6.42**

*Episodios en el ensayo del participante B*

- 
1. Melodía: representación conceptual y visual
  2. Melodía: representación visual–vocal
  3. Melodía: representación instrumental, auditiva y vocal e identificación de dificultades
  4. Melodía: vocalización
  5. Ritmo: representación vocal-corporal
  6. Ritmo: representación vocal–instrumental-corporal
  7. Ritmo + melodía: práctica en 2 grupos con director
  8. Ritmo + melodía: repaso en grupos
  9. Interpretación por grupos
  10. Supervisión/autoevaluación por grupos
  11. Atribuciones
  12. Repaso–pieza
  13. Cierre y grabación de la canción en teléfonos móviles.
- 

Como se explicó en el apartado 6.3.1 *Macroanálisis 1*, el ensayo está organizado en 13 breves episodios, abordando primero la melodía (Episodios 1 a 4) y después el ritmo de la pieza (Episodios 5 a 7). En el primer episodio los cantores construyen colectivamente el significado de la partitura gráfica que les muestra el director (ver Figuras 6.8 y 6.9 en apartado *Macroanálisis*). En el siguiente episodio construyen la línea melódica cantando las líneas (flechas) del gráfico mostrado, con el *feedback* verbal del director. Todos los episodios siguen la narrativa de ciclos de interacción IR ó IRF de tipo DC o dC, etc.

El episodio comienza con el desplazamiento del participante desde el bloc pizarra hacia el xilófono bajo. Al llegar a él, les explica lo que se propone hacer. Esta explicación es coherente con la *planificación* habitual de la sesión y la búsqueda de *metacognición* en cada actividad que se realiza. Además, el participante realiza un comentario humorístico para asegurarse que no tapa la visión de la pizarra con el objeto de que los cantores puedan realizar correctamente la tarea:

- *Ciclo IR\_DC*

*DIR: OK. Voy a... tocar en el xilófono una de estas preposiciones y me tenéis que decir cuáles es. ¿Véis bien, os molesto? Me pongo en el otro lado mejor ¿no? (se desplaza con el xilófono sobre el soporte de ruedas hacia su derecha). (cambiando a un tono de voz grave, humorístico) Pues decídmelo: Oye Alfonso, ponte en el otro lado, que la carne de profe no se transparenta (ríe levemente).*

*CC: (algunas risas)*

En este ciclo encontramos además una muestra de dos de las condiciones más características de este participante: *Fluidez*, que hemos codificado en trece ocasiones durante toda la sesión, y *Preguntar-Comparar* (que aparece doce veces). La primera se refiere a la rapidez y espontaneidad con que se producen los cambios tanto de una actividad a otra como en la resolución de dificultades o en la interacción.

También encontramos *Producción gestual del coro* (risas) mostrando una emoción positiva. El director también expresa esta emoción, pero de forma más leve, tal como sucede en el resto de la sesión. Esta expresión contenida de emociones por parte del director puede relacionarse con la fluidez anterior y la *gestión de la atención* que también encontramos en la sesión.

- *Ciclo IR(F)\_DC*

*DIR: (se sienta) ¿A ver? (toca un Sol 3)*

*CC: 'A' (recitado)*

*DIR: ¿Lo podemos cantar? Yo toco en el xilófono y vosotros repetís:*

*DIR: (toca un Sol 3 ('A'))*

*CC: 'A' (unos cantan, otros recitan en un tono diferente al escuchado)*

*DIR: (toca si bemol - sol)*

*C: 'Ante' (recitan reproduciendo ritmo).*

DIR: *Intentad cantarlo.*  
 C: *(Cantan imitando lo escuchado) Ante.*  
 DIR: *(toca sonido de A)*  
 CC: *(Cantan imitando lo escuchado) 'A'*  
 DIR: *(toca sonidos de 'Ante')*  
 CC: *(Cantan imitando lo escuchado) 'Ante'*  
 DIR: *(toca sonidos de 'Bajo con')*  
 CC: *(Cantan imitando lo escuchado) 'Bajo con' (algunos ríen)*  
 DIR: *¿A ver? (toca sonido de 'A')*  
 CC: *(Cantan imitando lo escuchado) 'A'*  
 DIR: *(toca sonidos de 'Ante')*  
 CC: *(Cantan imitando lo escuchado) 'Ante'*  
 DIR: *(toca sonidos de 'Bajo con')*  
 CC: *(Cantan imitando lo escuchado) 'Bajo con'*  
 DIR: *(toca sonidos de 'Contra')*  
 CC: *(Cantan imitando lo escuchado) 'Contra'*  
 DIR: *(toca de nuevo sonidos de 'Contra')*  
 CC: *(Cantan imitando lo escuchado) 'Contra'*  
 DIR: *(toca sonidos de 'De, desde')*  
 CC: *(Cantan imitando lo escuchado. Repiten el contorno sonoro, pero con otra interválica y en tonos más graves) 'De, desde'*  
 DIR: *(toca de nuevo sonidos de 'De, desde')*  
 CC: *(Cantan imitando lo escuchado. Repiten un poco más fielmente que en la respuesta anterior) 'De, desde'*  
 DIR: *(toca sonidos de 'Durante')*  
 CC: *(Cantan imitando lo escuchado bastante fiel) 'Durante'*  
 DIR: *(toca sonidos de 'Durante')*  
 CC: *(Cantan imitando lo escuchado bastante fiel) 'Durante'*  
 DIR: *(toca de nuevo sonidos de 'De, desde')*  
 CC: *(Cantan imitando lo escuchado. Repiten un poco más fielmente que en la respuesta anterior) 'De, desde'*  
 DIR: *(toca sonidos de 'Durante')*  
 CC: *(Cantan imitando lo escuchado bastante fiel) 'Durante'*  
 DIR: *(toca de nuevo sonido de A)*  
 C: *(Cantan imitando fielmente lo escuchado) 'A'*  
 DIR: *(toca sonidos de 'Ante')*  
 CC: *(Cantan imitando fielmente lo escuchado) 'Ante'*  
 DIR: *(toca sonidos de 'Bajo con')*  
 CC: *(Cantan comenzando en el mismo tono que empezó 'Ante') 'Bajo con'.*  
 DIR: *(repite el modelo dos veces más y vuelven a cantarlo igual)*

- *Ciclo IR(F)\_DC*

DIR: *Seguimos con 'Contra'. Se repite la secuencia DIR – CC con las preposiciones 'De, desde' y 'Durante'.*



Hemos clasificado estos dos ciclos como IR(F) (el segundo sólo aparece resumido al final del diálogo) considerando I y R el diálogo entre el xilófono del director y el canto de los niños, además del *feedback* instrumental del director mediante el xilófono. En ocasiones la respuesta del director a una preposición cantada incorrectamente consiste en dar la siguiente preposición, obviando el error sin corregirlo, como sucede al final del ciclo, entre las preposiciones “Bajo con” y “Contra”.

En este ciclo se pide la identificación de secuencias interválicas mediante su asociación con el gráfico de flechas previamente cantado de forma libre. Los cantores contestan imitando la secuencia con su voz.

Encontramos varias actividades típicas: por parte del director, la principal es *tocar*, lo que enriquece este ensayo cuya meta de aprendizaje es vocal. Es muy escasa la *producción verbal* del director, que se da sólo al principio del ciclo ya que todo el resto del diálogo es en lenguaje melódico (instrumental–vocal). Por parte del coro, hay *actividad gestual y canto*.

La identificación de cada preposición por su movimiento melódico es siempre correcta (es decir, los cantores eligen siempre la preposición correcta que corresponde a la melodía que ha sonado en el xilófono) pero la imitación de ésta puede ser más o menos precisa. Cuando es correcta, el director pasa a la siguiente secuencia. Cuando no lo es, emplea distintas estrategias, que varían entre las siguientes:

- a) Repetir la preposición en el xilófono pidiendo una nueva imitación
- b) Repetir la preposición desde un fragmento anterior que la haga más significativa
- c) No dar atención al error y continuar con la siguiente preposición

Podemos observar que el empleo de la *repetición*, tan habitual en los aprendizajes procedimentales, aquí está controlado asociándose a otras estrategias que la hacen más significativa que una repetición motriz sin reflexión. Esto constituye una forma de *supervisión* que mantiene la *atención* de los cantores, además de facilitar su *autorregulación* y *autoevaluación* en lugar de ser el director quien evalúa, lo que constituye un procedimiento también constructivo.

Como se explicó más detalladamente en el Macroanálisis, este director no emplea la *evaluación negativa* en todo el ensayo. Tampoco muestra emociones negativas ni exagera las positivas, más allá de sonrisas leves o compartiendo la risa de los cantores en

las respuestas erróneas. Si los cantores murmuran en voz alta, no muestra enfado; suele dar la siguiente instrucción o lanzar otra pregunta, provocando su vuelta a la atención.

Entre los procesos encontramos también diversos *modos de representación*, constituyendo este ciclo un ejemplo del uso combinado de varios de ellos en una sola actividad. Un resumen de dichas representaciones puede verse en la Tabla 6.43.

**Tabla 6.43**

*Modos de representación*

Modo de representación	Ejemplo
Representación instrumental	<i>DIR: Voy a... tocar en el xilófono una de estas preposiciones y me tenéis que decir cuál es.</i>
Representación vocal	<i>DIR: Intentad cantarlo.</i> <i>CC: (Cantan imitando lo escuchado) 'Ante'.</i>
Representación auditiva	<i>DIR: (toca sonidos de 'De, desde')</i> <i>CC: (Cantan imitando lo escuchado. Repiten el contorno sonoro, aunque con interválica poco precisa y en tonos más graves) 'De, desde'</i>
Representación intermodal	<i>DIR: ¿Lo podemos cantar? Yo toco en el xilófono y vosotros repetís:</i> <i>DIR: (toca un Sol 3 – 'A'))</i> <i>CC. 'A' (unos cantan, otros recitan</i>

Entre los *resultados* encontramos los procedimientos *auditivo*, *instrumental* y *vocal*, como se ha visto en las actividades anteriores. Toda la sesión está construida sobre estos procedimientos en forma de interacción permanente.

En cuanto a las *condiciones*, encontramos la *empatía* y el *humor*, mostrados al principio del ciclo; el *feedback recapitulatorio* que se da cada vez que el director repasa varias preposiciones consecutivas en respuesta al canto de los niños y el *modelado instrumental* que se trabaja con el xilófono. También se emplean distintos tipos de preguntas (comparativas o pidiendo opinión).

- *CICLO\_IRF\_dC*

*DIR: ¿Cuál pensáis que es el más difícil de cantar?*

*CC: Bajo / Contra / De desde (propuestas de distintos cantores).*

*DIR: A ver, ¿Por qué?*

*C8: Pues porque como las ...tienes que mantener el mismo tono las dos veces, no lo hago. No lo hacemos.*

*DIR: ¡Ah! O sea que mantener la misma nota dos veces ...*

- C8: *No es que sea difícil mantener la misma nota dos veces sino que luego de esas dos veces, que te venga otra, eso sí.*
- DIR: *Ya, o sea que repetir dos veces la misma nota y luego hacer otra distinta, ¿cuesta un poquito más?*
- CC: *Sí.*
- DIR: *¿Quién está de acuerdo con eso?*
- CC: *(Levantando la mano la mayoría)*
- DIR: *Entonces, si vosotros fuerais el profe, ¿cuál repasaríais más?*
- CC: *Bajo con / De desde.*
- DIR: *¿Bajo con? Vamos a elegir una, la más difícil.*
- CC: *Bajo con / De desde.*
- DIR: *La que ... Si me tuvierais que decir: profe, venga, hay que repasar una, ¿cuál elegiríais?*
- CC: *Bajo con.*
- DIR: *Bajo con. ¿Y luego?*
- CC: *De, desde.*
- DIR: *¿Qué le pasa a 'De, desde'?*
- CC: *(empiezan a hablar varios a la vez)*
- DIR: *Que levante alguien la mano (chasquea los dedos)*
- C9: *Pues que hay muchas subidas y bajadas y es un poquito brusco.*
- DIR: *Es un poquito brusco. ¿Más?*
- CC: *(silencio)*

Este ciclo contiene una actividad de identificación y jerarquización de las dificultades relacionadas con el ciclo anterior. Los cantores proponen cuáles son las secuencias melódicas (coincidentes con preposiciones) que más les ha costado cantar y deciden, a petición del director, cuáles repasar y en qué orden. Por tanto, se trata de un ciclo de tipo dC.

El participante explica en la entrevista que pretende que sean los propios cantores quienes identifiquen auditivamente los patrones sonoros que no son correctos. Durante el episodio siguiente (que no analizamos aquí) el director tomará las preposiciones en el orden que los cantores le han propuesto y las repasará pidiéndoles que imiten una secuencia de vocalizaciones por semitonos ascendentes con ayuda del piano. De esta forma, explica que fijarán los patrones interválicos más difíciles a distintas alturas, consiguiendo la abstracción de los mismos. Tiene que ver también con la *conservación* piagetiana. De esta forma la *vocalización*, actividad de calentamiento típica de cualquier ensayo coral, se convierte en actividad epistémica, relacionada directamente con las metas de aprendizaje propuestas.

En el ciclo que nos ocupa, aparecen las actividades típicas *producción corporal* del coro y *producción verbal conjunta* del director, cantores individuales y coro. También están presentes una vez más los procedimientos vocal, auditivo y calidad sonora.

Encontramos también varios procesos característicos de una concepción constructiva como las *atribuciones internas* (C8: *Pues porque como ...tienes que mantener el mismo tono las dos veces, no lo hago. No lo hacemos.*), la *identificación de dificultades por parte del coro* (DIR: *¿Qué le pasa a 'De, desde'?* C9: *Pues que hay muchas subidas y bajadas y es un poquito brusco*), la *metacognición* y la *planificación compleja*, cediendo la planificación a los cantores (DIR: *Entonces, si vosotros fuerais el profe, ¿cuál repasaríais más?*). También encontramos *supervisión con autorregulación por parte del coro* a continuación de esta misma respuesta:

(...)

CC: *Bajo con / De desde.*

DIR: *¿Bajo con? Vamos a elegir una, la más difícil.*

CC: *Bajo con / De desde.*

DIR: *La que ... Si me tuvierais que decir: profe, venga, hay que repasar una, ¿cuál elegiríais?*

CC: *Bajo con.*

DIR: *Bajo con. ¿Y luego?*

CC: *De, desde.*

En cuanto a las *acciones y condiciones* del aprendizaje, el participante muestra *control de aula* chasqueando los dedos; *da a elegir* a los cantores las preposiciones a repasar por su dificultad (DIR: *¿Cuál pensáis que es el más difícil de cantar?* CC: *Bajo / Contra / De desde*) y hay constantes *preguntas y respuestas* tanto del coro como del director. También hay *feedback* del director simplemente repitiendo la respuesta de los cantores *para confirmarla*, como en el siguiente ejemplo:

DIR: *¿Qué le pasa a 'De, desde'?*

(...)

C9: *Pues que hay muchas subidas y bajadas y es un poquito brusco.*

DIR: *Es un poquito brusco. ¿Más?*

Otras veces es el participante quien pide la confirmación de la respuesta a los cantores, como vemos a continuación:

DIR: ¿Por qué [es difícil]?

C8: Pues porque como las ...tienes que mantener el mismo tono las dos veces, no lo hago. No lo hacemos.

(...)

DIR: Ya, o sea que repetir dos veces la misma nota y luego hacer otra distinta, ¿Cuesta un poquito más?

CC: Sí.

Concluimos este Microanálisis con una reflexión del participante que, a nuestro juicio, resume bien su concepto metacognitivo del aprendizaje coral:

*El techo de aprendizaje de un coro es aquello de lo que son conscientes. Todo lo que esté por encima de eso, más que aprendizaje es pura imitación. (..) Si ellos no son conscientes de lo que están haciendo, no se pueden corregir. Si no se pueden corregir, tú no puedes hacer evolucionar ni el coro ni, por lo tanto, la pieza. Porque la pieza es el resultado de los aprendizajes de sus cantantes. Donde hay que invertir es en la consciencia sonora que los cantantes tienen sobre el sonido vocal.*

## 6.4 Conclusiones

En este estudio hemos analizado en profundidad la práctica de dos directores de coros infantiles pertenecientes a dos de los perfiles obtenidos en el estudio sobre concepciones (Capítulo 5): la participante A, al perfil “centrado en lectura”, coherente con una concepción directa-interpretativa y el participante B, al perfil “centrado en aprendizaje y representación”, coherente con una concepción interpretativo–constructiva. Ambos directores son docentes y tienen distinto nivel de experiencia. Además, sus ensayos se desenvuelven en los contextos formal y no formal, respectivamente.

Desde el enfoque de investigación de las teorías implícitas del aprendizaje y la enseñanza musical, hemos utilizado las categorías que el *SAPIL* (GIACM, 2011) ha desarrollado para el análisis de la práctica y las hemos aplicado y ampliado al contexto coral.

Para enlazar con nuestro primer objetivo, recapitularemos en primer lugar las categorías específicas del *SAPIL* que nos han permitido codificar la práctica de los directores a partir de la observación de sus ensayos. Estas categorías son las denominadas Unidades musicales y Actividades típicas, como puede verse en el apartado 6.2.3 (Diseño y análisis) de este capítulo. Las Unidades musicales encontradas corresponden a las que se

hallaron en estudios anteriores de nuestro grupo para el aprendizaje instrumental (ejercicio técnico, obra y otros). En cuanto a las Actividades típicas, nosotros hemos distinguido las que realiza el director de las que realiza el coro, así como de las que se presentan de forma conjunta, como hemos mostrado en la Tabla 6.3 de este capítulo. Esta distinción tuvo por objeto analizar minuciosamente la actividad del director.

Dentro de estas Actividades típicas, algunas categorías han mostrado un especial poder explicativo respecto a estudios anteriores del GIACM (Casas-Mas et al., 2015; López-Iñiguez y Pozo, 2016). La primera de ellas es la *Producción mixta*, que presenta en este estudio una mayor diversidad interna (al combinar de diferentes maneras lo vocal con lo instrumental, lo gestual y lo verbal) y que ha podido ser asociada a diferentes procesos, como se verá más adelante.

Otra Actividad típica con resultados explicativos es la *Producción gestual*, que aparece como categoría separada en el coro mientras que en el director es un subtipo de la *Producción mixta*. Por último, el *Calentamiento*, agrupa tres tipos de actividades, las de postura, respiración y vocalización.

También encontramos algunas categorías nuevas respecto a nuestro estudio sobre concepciones (ver Capítulo 5) en resultados procedimentales (ritmo y procedimiento tecnológico), procesos (evaluación y gestión del tiempo) y condiciones (véanse Tablas 6.5 a 6.8) aunque algunas de estas categorías habían aparecido ya en estudios anteriores del grupo GIACM, como se verá en el Capítulo 7.

En el apartado de acciones y condiciones se han codificado en este trabajo 26 códigos nuevos respecto al estudio sobre concepciones (Capítulo 5) (*adoctrinar, antegesto, autointerrupción, ayudas, bailar, cantar modelo por semitonos, control de aula, corregir, dar a elegir, dar instrucciones, dar órdenes, emociones, explicar, feedback, fragmentar, gesticular, gritar, humor, ironía, marcar pulso, metáfora verbal, metáfora gestual, practicar en subgrupos, preguntar, reprender y señalar*). Varias de estas acciones ya han aparecido en estudios anteriores (por ejemplo, en López-Iñiguez & Pozo, 2016).

**6.4.1 Dos modelos de ensayo coral como escenario de aprendizaje.** También en relación con nuestro primer objetivo, describimos a continuación los perfiles de los dos participantes mediante una síntesis de los resultados más destacables en cada uno de ellos. Esta caracterización se ampliará en el apartado siguiente, cuando comparemos dichos perfiles.

La participante A, docente, experta y perteneciente a un contexto formal, dirige un ensayo distribuido en episodios de diferente duración, estructurados según la manera tradicional (calentamiento–obras), y con algunos ciclos de interacción que cierra ella misma con frecuentes evaluaciones positivas y negativas. En su actividad predomina tanto la producción verbal (un 74 % mayor que la del coro y compuesta de instrucciones, preguntas y digresiones) como la producción musical simultánea a la del coro.

En la dimensión *Qué* (enseñar-aprender), predominan procedimientos psicomotrices relacionados directamente con la técnica postural y la respiración, así como con la voz y la audición tanto monódica como polifónica. No se produce un trabajo específico dirigido a las voces en proceso de muda y se explicita que no se considera necesario en este contexto. La partitura es la única representación externa empleada en el ensayo, trabajándose a nivel notacional (lectura entonada) y también analítico y referencial.

En la dimensión *Cómo* (enseñar-aprender) distinguimos los procesos y las acciones y condiciones del aprendizaje (Pozo, 2008). Los procesos que explicita la participante son la representación auditiva y la conceptual, esta última relacionada con el procesamiento analítico y referencial de la partitura. Sus referencias en las entrevistas a su intención de promover aprendizaje significativo y metacognición en los participantes, corresponden en realidad a acciones de tipo interpretativo (preguntas cerradas, ironía, etc.). Identifica la motivación intrínseca con dar información sobre las obras que se interpretan (procesamiento referencial), así como con relacionar diferentes aspectos de la práctica con intereses de la vida cotidiana de los cantores y con sus conocimientos previos; sin embargo, no considera oportuno tener en cuenta sus gustos musicales en la selección del repertorio porque *son poco cultos, y el profesor es ilustrador y maestro*. No hay evaluación formal pero sí verbal y gestual constante tanto positiva como negativa. La repetición se utiliza en pocas ocasiones y como refuerzo de resultados positivos.

En cuanto a las acciones y condiciones predominan diferentes formas de control de aula, preguntas y *feedbacks* cerrados, el modelado, especialmente como demostración inmediata (cantar a la vez que el coro), la expresión de emociones positivas y negativas y distintos tipos de gestos con diferentes funciones.

El participante B, docente, no experto, dirige un ensayo en contexto no formal, distribuido en episodios dialógicos de breve duración, en los que predominan ciclos de interacción que cierran tanto el director como los cantores a través de diferentes tipos de *feedback*. La producción verbal del director es sólo un 10 % mayor que la del coro y su

producción mixta la realiza conjuntamente con los cantores, con el fin de promover diferentes representaciones externas e internas en estos. No hay episodios específicos de calentamiento postural, respiración ni vocalización, sino que estos procedimientos se integran en el ensayo para gestionar dificultades a medida que surgen.

Con respecto a la dimensión *Qué* (enseñar-aprender), el participante trabaja tanto los procedimientos vocales relativos a música y texto como otros no vocales para apoyar el aprendizaje de los primeros. Estos procedimientos no vocales son sonidos corporales dirigidos al trabajo del ritmo, así como discriminaciones auditivas en instrumentos, y son propuestos interactuando con la partitura gráfica compuesta por palabras y formas (véanse Figuras 6.8 y 6.9), asociándolos por tanto a su procesamiento.

En lo referente a *Cómo* (enseñar-aprender), los procesos que promueve este participante son, en primer lugar, diversos modos de representación interna y externa (auditiva, visual, corporal, vocal –propioceptiva e instrumental) que hace interactuar entre sí a través de distintos procedimientos. También se promueven otros procesos complejos como la supervisión (realizada frecuentemente por los cantores); la gestión de la atención, la gestión del tiempo, la evaluación y las atribuciones (realizadas por los cantores), la identificación de dificultades, el repaso epistémico y diferentes formas de metacognición. A su vez, las acciones responden a la dimensión *cómo*, predominando en este participante las preguntas y *feedbacks* que podrían facilitar procesos constructivos, las ayudas frías y cálidas, externas e internas, y el modelado asociado explícitamente a distintos procesos complejos, como supervisión y evaluación.

A continuación, y en relación con nuestro segundo objetivo, comparar las prácticas de ambos directores, presentamos nuestras conclusiones en tres subapartados relativos al perfil de concepciones, la experiencia docente y los contextos formal y no formal, por ser estas las tres variables que diferencian a ambos participantes.

**6.4.2 Comparación de los perfiles según concepciones.** Como se ha dicho al principio de estas conclusiones, en el Estudio 1 sobre concepciones, la participante A se encontraba entre los componentes del perfil directo–interpretativo (P1), mientras que el participante B pertenecía al grupo P2 (interpretativo–constructivo). En este apartado revisaremos si las diferencias encontradas en la práctica de ambos se corresponden o no con las concepciones que A y B mostraron en el mencionado Estudio 1. Para ello revisaremos una a una las distintas dimensiones de la práctica analizadas.



**6.4.2.1 Las actividades típicas en ambos perfiles.** Tanto la abundante producción verbal como las frecuentes digresiones y el control de aula de la participante A se relacionan con prácticas que podríamos considerar directas, en la misma dirección que otros estudios. Por ejemplo, Rostvall y West (2003), en un estudio con profesores y alumnos de guitarra y viento metal, encontraron que los profesores hablaban mucho más tiempo que los alumnos, así como que los primeros hacían comentarios sarcásticos ante las iniciativas de los segundos. Yarbrough y Price (1989), en un estudio con profesores de instrumento, coro y educación musical observaron la misma tendencia.

Las digresiones de la participante A son iniciadas por ella y contienen desde anécdotas con intención de adoctrinar, nada más comenzar la sesión, hasta pausas para asociar aprendizajes a chistes o anécdotas humorísticas, entre otros. En el ensayo del participante B sólo se encuentra una digresión muy breve con función humorística, iniciada por los cantores.

En un estudio reciente también basado en concepciones, que estudia mediante el *SAPIL* la práctica de una profesora de violoncello, la forma en que esta gestiona las digresiones de su alumna de 7 años se consideró una muestra de su práctica constructiva (López-Íñiguez & Pozo, 2016) por la función que aquella le daba (que la niña tuviera momentos de relajación en cuestiones psicomotoras). Estas digresiones se combinaban con descansos que la propia profesora también hacía, más cortos y controlados que los de la niña y también con la función de adaptarse a su ritmo cognitivo. En nuestro caso es la directora quien inicia esas digresiones que, en general, tienen la función de distender el ambiente contando alguna anécdota personal, algún chiste o resolviendo algún imprevisto que surge durante la sesión. Lo excepcional es que ocupan más del 23 % de la sesión y se combinan con numerosas acciones de control que tienen la función de corregir, adoctrinar, interrumpir, etc. y que van asociadas a emociones con frecuencia de enfado o ironía. Esta combinación de digresión y control de aula podrían ser indicativas de un estilo interpretativo, en el que se mantiene el control buscando el aprendizaje reproductivo, exacto y eficiente del alumno, a la vez que se recompensa relajando el ambiente.

En cuanto a la actividad típica *producción verbal*, en este estudio la participante A supera notablemente la del coro, lo que también encontraron Rostvall y West (2003), en su estudio con profesores y alumnos de diferentes edades y niveles de guitarra y metales, donde los primeros hacían comentarios negativos acerca de los segundos, que apenas hablaban. Asimismo nuestra participante evalúa en dieciocho ocasiones tanto positiva como negativamente las actividades vocales de los cantores. Esto contrasta con el tipo de

autoevaluación en grupos de cantores que propone el participante B, siendo estos quienes realizan las únicas evaluaciones negativas que encontramos en el ensayo. También se atribuyen ellos mismos los errores que se producen en 10 ocasiones. Esto concuerda con una concepción constructiva de la evaluación como práctica reguladora (Pérez-Echeverría et al., 2001).

La forma en que se utiliza la producción mixta en ambos participantes es otro indicador de concepciones. En la participante A esta práctica se centra en sí misma cuando canta, toca, dirige y habla simultáneamente, pero no promueve en el coro ninguna simultaneidad de acciones, lo que –si se hiciera– podría contribuir a desarrollar distintas coordinaciones y representaciones, tan necesarias en un músico. Las actividades mixtas desarrolladas por el participante B promueven distintos modos de representación interna y externa en el coro, como vimos en el ejemplo de la actividad con palmas del subapartado anterior, constituyendo una muestra de su práctica constructiva. Además, estas producciones mixtas forman parte de ciclos de interacción IRF (intervención–respuesta–*feedback*), lo que les da mayor potencia cognitiva. Son los propios cantores quienes cierran en total 29 ciclos, retroalimentándose, evaluándose o produciendo atribuciones, frente a los 23 que cierra el director (ver Tabla 6.15). Resultados parecidos encontraron Cheng y Durrant (2007) en un estudio donde uno de los alumnos participantes era quien iniciaba el discurso y las actividades de aprendizaje.

**6.4.2.2 Los resultados en ambos perfiles.** Con respecto a los resultados de aprendizaje, se asume la preponderancia del procedimiento vocal en ambos participantes, justificado por el contexto coral. Sin embargo, es el uso de otros procedimientos lo que nos permite comparar ambos perfiles. El participante B utiliza procedimientos no vocales tanto de tipo instrumental (cuando se ayuda de un xilófono para enseñar la melodía) como de tipo corporal (cuando propone aprender el ritmo de la pieza con gestos sonoros a los cantores). Esto genera representaciones intermodales (lo auditivo con lo propioceptivo – muscular– y con lo vocal).

En general, el participante B emplea mayor número y variedad de procedimientos psicomotrices que la participante directa aunque esta destaca en el uso del procedimiento auditivo polifónico, lo que podría justificar también el tipo de material musical que trabaja en el ensayo, de mayor complejidad polifónica que el del participante B.

En cuanto a los niveles de procesamiento, parece coherente que al trabajar centrada en la partitura como único sistema de representación, la participante A promueva en

general más actividades para procesar esta, especialmente en los niveles sintáctico y analítico. El participante B opta por construir el significado de la pieza vocal –compuesta por él– de forma conjunta con los cantores y a partir de signos gráficos de interpretación intuitiva.

**6.4.2.3 Los procesos en ambos perfiles.** Los procesos de aprendizaje también son distintivos en ambas prácticas de dirección. En la participante A se han codificado el 11 % de procesos respecto al participante B. En éste último destaca el uso de diversos modos de representación hasta el punto de que la propia sesión está estructurada en torno a ellos (véase el Anexo 9). Sólo este participante promueve las representaciones vocal propioceptiva, instrumental e intermodal, relacionada esta última con el uso más epistémico de la Producción mixta que comentamos anteriormente (como se vio en el apartado 6.3.1 *Macroanálisis I*). Sin embargo, sólo la participante A promueve la representación conceptual, coherente con su mayor uso del procesamiento referencial. En el participante B destaca además el uso de otros procesos, como ya se ha dicho, por este orden: gestión de la atención, supervisión, repetición, metacognición, identificación de dificultades por parte del director, identificación de dificultades por parte del coro, gestión del tiempo, planificación compleja, transferencia, motivación intrínseca y recuperación literal. De todos ellos, vale la pena destacar la preeminencia de la repetición, que normalmente se asociaría con perfiles directos o interpretativos.

La repetición en esta práctica más constructiva aparece asociada a procesos como el reconocimiento de patrones, la representación auditiva, el canto privado y la motivación intrínseca, así como a los procedimientos Audición, Ritmo y Tecnológico (véanse ejemplos en Tabla 6.28). En los estudios de Sullivan y Cantwell (1999) y Cantwell y Millard (1994) en los que se habla del enfoque superficial y profundo del aprendizaje, se halló que tanto en el primero como en el segundo se utilizaba la repetición para el estudio técnico de las piezas, aunque en el caso del enfoque profundo, se añaden también estrategias más sofisticadas. López-Íñiguez (2014), Hultberg (2007), Rostvall y West (2003) hablan de que la práctica repetitiva en los estudios de instrumento hace que muchos alumnos abandonen las clases porque los profesores se centran demasiado en la técnica y no en aspectos comunicativos y expresivos. En nuestro estudio, también la participante A, que utiliza la repetición con poca frecuencia, lo hace asociado a motivación intrínseca, como en el siguiente ejemplo:

DIR: *Muy bien. Un, dos, ¡primera voz!* (cantan *Capricciatta* entera). *¿A que es bonito?*  
 CC: *¡Sí!*  
 DIR: *Otra vez. CC* (ríen y se colocan para cantar)  
 DIR: *¡Otra vez! Tres y ... Mi mi mi re si ...* (DIR y CC cantan a tres voces ...)

Todo ello conduce a pensar que la repetición en el contexto coral tiende a utilizarse de forma más epistémica que en otros contextos de aprendizaje musical, lo que iría más en la línea de Pitts, Davidson y McPherson (2000), que sin descartar la importancia de la repetición, concluyen que es necesario que el aprendizaje instrumental vaya más allá de la práctica repetitiva que, por sí sola, no es suficiente para producir aprendizajes duraderos.

La gestión del tiempo, es otro proceso que sólo se da en el participante B y se refiere a la asignación de temporalización concreta a determinadas tareas con el objetivo explícito de mejorar su aprendizaje, como en el siguiente ejemplo que discurre durante una tarea de supervisión realizada por los cantores, por lo que lo asociamos a concepción constructiva:

DIR: *Tenéis tres minutos para discutir en grupos qué tendríais que cambiar para que os saliera mejor; ¿Qué cosa tendríais que hacer o dejar de hacer? Una cosa muy concreta, ¡venga!*  
 (...)
   
DIR: *¡Bien, se acabó! ¡Primer grupo! (...). Escuchamos por favor, que ahora vienen las soluciones y esto es siempre lo más agradecido de aprender: cuando uno es capaz de hacer algo nuevo que antes no sabía hacer* (señala al portavoz del primer grupo).

Este proceso se relaciona con algunas de las preguntas iniciales de esta tesis doctoral y volveremos sobre él en las Conclusiones generales de este trabajo.

**6.4.2.4 Las acciones y condiciones en ambos perfiles.** En cuanto a las acciones y condiciones en relación con las concepciones de ambos participantes, la participante directa destaca en el control de aula, cuya diversidad en este estudio nos permitiría distinguir variantes más cercanas a la concepción directa (como la ironía, interrupción, imitar a cantor, reprender, gritar y señalar) y otras a la interpretativa (como el siseo para pedir orden o silencio a los cantores -que también utiliza frecuentemente el participante B- o el humor). Veamos un ejemplo de control de aula asociado al humor:

DIR: (después de que el coro ha terminado de cantar una frase de “*Capricciatta*”). *La última nota, esa redonda, hacedla larga, siempre mirando al director, ¿cuándo lo vamos a cortar?... No miréis la nota [figura redonda] como si fuera la fabada*

*asturiana* (canta pegando los ojos a la palma de su mano –simulando la partitura-) *Miiiiii, redonda, ovalada, muak, muak, muak* (se besa la punta de los dedos). *¡Siempre al final de la frase mirad al director!, ¿sí?*

El modelado también discrimina entre los dos participantes. En A predominan los tipos *demostración vocal inmediata* (cantando la directora a la vez que el coro en 23 ocasiones), *demostración gestual inmediata* (cuando dirige los ejercicios de postura y respiración simultaneando múltiples indicaciones faciales y corporales), *modelado vocal* (diferido) y *modelado con instrumento* (cuando simultánea en el piano lo que los alumnos deben cantar). En esta participante estas son estrategias de tipo directo e interpretativo al no ir asociadas a ningún otro proceso o procedimiento que les de carácter epistémico. En el caso del participante B, el modelado se utiliza en general para recapitular y resolver dudas así como para gestionar dificultades por demostración inmediata, explicitando a los cantores estas funciones. En distintas ocasiones, como vimos en los ejemplos del apartado 6.3.2 se asocia respectivamente a los procesos *reconocimiento de patrones*, *identificación de dificultades*, *supervisión* y *evaluación*, adoptando una función epistémica, por lo que puede relacionarse con una concepción constructiva.

Otra acción discriminativa es la expresión de emociones –abundante en la participante A (como hemos detallado y ejemplificado en el apartado anterior) y prácticamente inexistente en el participante B, aunque sí en sus cantores-. Este participante gestiona la disciplina y el silencio en el ensayo mediante recursos para mantener la atención, por ejemplo, enunciando la siguiente instrucción o atrayendo la atención de los cantores con una nueva pregunta. Cuando los niños dan respuestas erróneas, ríe a la vez que el grupo y enuncia la respuesta correcta, sin juicios ni comentarios añadidos. Estas actuaciones con respecto a la gestión de la atención, fluida y ausente de juicios, son también parte de un enfoque constructivo puesto que muestran gestión de la motivación y de la empatía con los cantores.

También el uso de los gestos es una característica diferencial entre ambos participantes. La participante A produce una gran variedad gestual que acompaña la producción verbal, normalmente para enfatizar o aclarar ésta. Utiliza gran cantidad de paráfrasis o metáforas, especialmente cuando explica conceptos musicales como el de “acorde abierto” (ver apartado 6.2.3) o gestos icónicos (DIR: *nos inflamamos como globos*, mientras redondea su cuerpo con los brazos), lo que nos induce a considerarlos como indicativos de una posición interpretativa, en la que tendrían la función de facilitar

externamente el aprendizaje de esos conceptos y procedimientos, en este caso, con fines reproductivos.

El participante B, sin embargo, sólo utiliza los gestos correspondientes a la inspiración y el gesto de dirección (que no estudiamos en este trabajo) y al siseo que acompaña levantando los brazos para recuperar la atención de los cantores: no gesticula con función icónica, ni metafórica ni hiperbólica, como la participante A, ni apenas presenta comportamientos faciales o corporales con la finalidad de ayudar al aprendizaje. Por el contrario, su *performance* es verbal y musical exclusivamente. Esto forma parte de un estilo emocional controlado que domina toda la sesión y que es característico de este director.

El participante B emplea distintos tipos de ayudas internas y externas, frías y cálidas (ver Tabla 6.33), siguiendo la clasificación de Sánchez et al. (2008b), destacando en las de tipo constructivo.

La participante A hace uso tanto de la ayuda interna *sugerir* como de la externa *proponer estrategia*, dando “apoyos físicos” a los cantores mediante algunos procedimientos como el antegesto, la sugerencia de respiración (cuando inhala antes de dar la entrada a los cantores) aunque esta última sucede siempre después de reprender al coro por alguna acción de éste. Estas ayudas corresponden a una concepción interpretativa, ya que guían a los cantores externamente para conseguir la interpretación que el director considera correcta. En las Conclusiones generales de esta tesis profundizaremos algo más en este punto.

Otra acción que ofrece diversidad y discriminación en este estudio es el *feedback*. Ambos directores devuelven algún tipo de retroalimentación a los cantores, siendo los de la participante A, correctivos y los del participante B de tipo regulatorio, empático o para recapitular hallazgos que han hecho los propios cantores.

Por último, otras acciones que se muestran discriminativas de concepciones son las preguntas del director y las respuestas del coro. En el caso de las preguntas, las de la participante A, bien son indagatorias y evocan conocimientos previos (lo que es propio del aprendizaje significativo), bien aparecen asociadas a la ironía, al humor, o consisten en preguntas cerradas que sugieren respuestas correctas (ver ejemplos en 6.3.2). Comparando con los estudios de Cheng y Durrant (2007) y Yarbrough y Price (1989) quienes encontraron que los profesores –que corresponderían a nuestros perfiles directo e interpretativo- se limitaban a dar órdenes y no preguntaban prácticamente nunca, parece

que el contexto coral favorece una relación más dialógica en el aprendizaje musical que la que se da en el aprendizaje instrumental para estilos reproductivos.

En el participante B las preguntas son de tipo indagatorio, comparativo de distintos eventos sonoros, o dirigidas a la autosupervisión de los cantores (de nuevo, véanse ejemplos en 6.3.2). A veces, estas preguntas pueden asociarse a un estilo interpretativo (cuando conducen a procesos o resultados que el director busca desarrollar) o constructivo (cuando pide opinión o actúa como consecuencia de las respuestas de los cantores). También la participante A utiliza las preguntas con función interpretativa cuando pide a los cantores la evocación de conocimientos previos, función que se complementa con el humor y la ironía que, con frecuencia, acompaña a dichas preguntas y que inciden en el control emocional de los cantores.

En cuanto a las respuestas del coro, los cuatro tipos que aparecen se dan en los dos participantes (verbales, cantadas, corporales, en silencio) aunque las de B cuaduplican en número las de A, al discurrir el ensayo con un ritmo ágil compuesto por turnos breves de interacción. Hemos podido codificar *respuestas en silencio* en ambos ensayos, pero con funciones diferentes. En el caso del ensayo A el silencio corresponde a bloqueos de los cantores ante acciones de control, enfado o ironía, mientras que en el caso de B, se relaciona con momentos de atención y reflexión de los mismos. Sobre este aspecto volveremos en las Conclusiones generales de esta tesis doctoral.

En la Tabla 6.44 se resumen los códigos que presenta cada participante en los diversos análisis realizados.

**Tabla 6.44**

*Categorías en las que destaca cada participante en el análisis de la práctica del ensayo coral (Estudio 2)*

	Participante A (perfil directo-interpretativo)		Participante B (perfil constructivo)	
Perfil de concepciones (teorías implícitas) en el Estudio 1	Perfil directo-interpretativo		Perfil interpretativo-constructivo	
Unidades musicales	-	Episodios de duración variable	-	Episodios cortos, dialógicos
Tipos de ciclo y estructuras de participación	-	IR, IRE, D y Dc	-	IR, IRF, Dc, DC, dC
Actividades típicas	-	Digresión	-	Producción verbal (10 % > Coro)
	-	Producción verbal (74 % > coro)	-	Producción mixta con el coro
	-	Producción mixta en solitario	-	Vocalización integrada en gestión de dificultades
	-	Vocalización (episodio)		
Procedimientos psicomotrices	-	Vocal	-	Vocal
	-	Audición monódica y polifónica	-	No vocal
	-	Postura, respiración (episodio)	-	Postura y respiración integrados en gestión de dificultades
Niveles de procesamiento (partitura)	-	Notacional basado en lectura	-	Notacional basado en partitura gráfica (significado construido por los cantores)
	-	Procesamiento analítico		
	-	Procesamiento referencial		
Procesos	-	Representación auditiva	-	Todos los modos de representación excepto conceptual
	-	Representación conceptual	-	Representación intermodal
	-	Evaluación gestual y verbal	-	Supervisión compleja realizada por director y cantores
			-	Gestión de la atención
			-	Gestión del tiempo
			-	Evaluación formativa
			-	Atribuciones
			-	Identificación de dificultades por el coro
			-	Repaso epistémico
			-	Metacognición
Acciones y condiciones	-	Control de aula	-	Modelado recapitulatorio
	-	Expresión de emociones	-	Preguntas
	-	Gestos diversos	-	<i>Feedbacks</i>
	-	Adoctrinamiento	-	Ayudas
	-	Modelado (demostración inmediata)		
	-	Preguntas interpretativas		
	-	<i>Feedbacks</i> directos		



**6.4.3 La coherencia entre las concepciones sobre el aprendizaje y la práctica de dirección coral.** Abordamos finalmente nuestro tercer objetivo, analizar la coherencia entre lo que cada uno de estos directores dice que hace y lo que se observa en su práctica, y describir en qué sentido evoluciona la segunda respecto de la primera.

En psicología de la educación, la relación entre teoría y práctica se ha estudiado desde diferentes perspectivas; por una parte, desde el constructivismo sociocultural (Coll et al., 2008); por otra, desde el cambio conceptual (Pozo, 2006; Scheuer et al., 2006) y también en diferentes dominios, entre ellos, la educación musical (Gaunt, 2008; Torrado y Pozo, 2006, 2008).

Analizamos a continuación la coherencia entre las concepciones y las prácticas de los dos participantes.

**6.4.3.1 Participante A.** La participante A, cuyo perfil de partida se encuadraba en una posición directa–interpretativa (según el Estudio 1, Capítulo 5) manifestó en las entrevistas previas a las grabaciones de los ensayos de este estudio, diversas ideas acerca de la enseñanza y el aprendizaje.

La primera se refiere al objetivo de la asignatura *Coro* dentro del currículo de Grado Medio de Conservatorio, que consiste en ampliar la cultura musical de los estudiantes (ver apartado 6.3.3). La participante relaciona este objetivo con la forma en que ella selecciona el repertorio: *que contenga todas las épocas (...) para hacerles conocer los estilos, las épocas, los géneros, los que ellos en su práctica instrumental no van a conocer nunca, como por ejemplo la ópera, el oratorio, ....* Además, en su práctica observamos el frecuente uso del procesamiento referencial de la partitura con los cantores, así como de actividades para la representación conceptual de la música que se interpreta en el ensayo, como se ha visto también en el apartado 6.3.2. Asimismo, lo relaciona con el aprendizaje significativo cuando explica por qué traduce frecuentemente los textos de otras lenguas al castellano: *Es necesario que entiendan todo lo que hacen... no sólo entender: sentir, así yo puedo dirigirme a sus sentimientos (...) y pueden ver qué recursos ha utilizado el compositor para expresar la letra que se canta.* Este punto de vista concreto podría ser coherente con concepciones tanto interpretativas como constructivas del aprendizaje.

También nos habla del aprendizaje por descubrimiento (ver apartado 6.3.3): *Yo les puedo guiar, yo les hago las preguntas como... acorralándoles (...) pero tienen que tener la sensación de que ellos lo han descubierto; entonces es muy satisfactorio.* En este punto identifica el aprendizaje “por descubrimiento” con la respuesta a preguntas cerradas cuya

respuesta, en su práctica, en algunas ocasiones sugiere ella, lo que otorga un papel activo pero reproductivo a los cantores. Esto se correspondería a una concepción también interpretativa del aprendizaje, aunque no al concepto de “aprendizaje por descubrimiento”.

Veamos a continuación el nivel de coherencia entre sus concepciones y su práctica relacionado con las principales dimensiones del aprendizaje (resultados, procesos y condiciones).

En relación con los resultados, el nivel de procesamiento de la partitura predominante en esta participante –y también el del perfil al que pertenece en el primer estudio (Capítulo 5)- es el notacional. Sin embargo, en las entrevistas muestra su preocupación por el excesivo uso de este procesamiento (*están demasiado pendientes de la partitura*), lo que resulta poco coherente con su práctica al enfocar todo el proceso de enseñanza–aprendizaje de las obras desde la lectura como sistema único de representación.

Como se recordará, en los coros adolescentes surge el problema de la muda de voz en los varones. La participante declara no tener como prioritario en este tipo concreto de coro (curricular) el desarrollo de aspectos técnico–vocales, limitándose a invitar a los cantores a que se autorregulen y mostrando con ello coherencia al expresar que no empleará recursos especiales para tratar esta problemática, cosa que afirma sí haría si se tratara de un coro profesional.

En los procesos la participante relaciona la búsqueda de la motivación intrínseca de los cantores con el uso del procesamiento referencial y la llamada tanto a sus conocimientos previos como a sus intereses (*menciono la pintura, las poesías, las obras de teatro... es como ser cómplices a través de muchos, muchos recursos; hago comentarios de la serie de TV que ellos ven ...*). Sin embargo, no considera adecuado tener en cuenta sus gustos musicales ni sus iniciativas porque: *son muy poco cultos (...)* El profesor es ilustrador, maestro, a mí me encanta esta palabra: maestro. Considera que nada de esto sería necesario si se tratara de un coro “profesional” (una escolanía, por ejemplo) porque en ese caso ya *vienen motivados*. Este concepto de motivación guiado por factores ajenos al contenido, concuerda con una posición directa–interpretativa de la enseñanza–aprendizaje.

En las entrevistas la participante declara no ser partidaria de realizar evaluación formal en esta asignatura ni, en general, en ningún contexto de la educación, lo que justifica de diferentes maneras (*En mi escuela, por ejemplo, no hay notas. No hay valoración ni siquiera numérica sino comentarios. Para mí es una tragedia la evaluación*). Esta concepción más avanzada en la evaluación que en otros aspectos concuerda con los

hallazgos de otro estudio realizado en el GIACM con profesores expertos de instrumentos de cuerda (López-Íñiguez, Pozo & de Dios, 2013), quienes mostraban concepciones menos tradicionales en la dimensión “evaluación” que en las dimensiones “aprendizaje” y “enseñanza”. Por otra parte, es llamativo en la práctica de esta directora - no coherente con sus concepciones- el frecuente uso de juicios a modo de evaluación tanto gestual como verbal y en ambas direcciones, negativa y positiva.

En lo referente a las condiciones, la participante declara entre sus principales objetivos que el coro *se sienta grupo, apiñarles*. Este objetivo era relevante en el momento en que se grabaron los ensayos –octubre, principio de curso–. Al visionar su propia práctica en la grabación de vídeo, la participante relaciona este objetivo con el uso de algunas estrategias como situar a cantores más expertos entre los menos expertos o hacerlos compartir fotocopias. Sin embargo, en el ensayo presenta comportamientos como, por ejemplo, valorar comparativamente a grupos entre sí, además de no proponer a los cantores ninguna actividad grupal fuera del propio canto. En las entrevistas post, ella resta importancia a estos comportamientos. Por tanto, en este sentido, su teoría es más avanzada que su práctica.

A partir de los anteriores análisis y ejemplos, y de las respuestas de la participante en el estudio sobre concepciones (Capítulo 5) podemos concluir que su práctica es coherente con sus ideas directas e interpretativas acerca de la educación y del papel del director (*el director es dictador ... y en algunos momentos, que me tengan miedo, como tienen miedo a sus padres...*). Sin embargo, muestra concepciones más avanzadas que su propia práctica en lo referente al procesamiento notacional de la partitura, a la evaluación, a la motivación y a la interacción entre cantores. Esto concuerda con los resultados de estudios anteriores sobre la distancia entre las concepciones y la práctica en los profesores de música de conservatorios españoles (Torrado y Pozo, 2006). También concuerda con otros estudios que analizan el nivel de esta coherencia en el aprendizaje musical como, por ejemplo, los de Gaunt (2008) y que, en general, encuentran que la práctica de los profesores de diversos instrumentos suele ser evolutivamente menos compleja que las concepciones que mantienen.

**6.4.3.2 Participante B.** El perfil inicial de este participante en nuestro primer estudio sobre concepciones era interpretativo–constructivo (ver Capítulo 5). A continuación, analizamos la coherencia entre sus concepciones y su práctica, basándonos también en las entrevistas previas y posteriores a las grabaciones.

En primer lugar, revisaremos sus ideas sobre el aprendizaje. El participante muestra su preferencia por el término *educador coral*, en lugar de *director de coro* al referirse al trabajo coral con adolescentes. El enfoque está centrado en el cantor, no en la música ni en el director como intérprete. Por otra parte, para él, la versión final de la obra es la que construye el coro con el director a lo largo del proceso de trabajo (*una vez que la pieza toma forma en la memoria de los alumnos, cristaliza como esté*), no la interpretación imaginada previamente por el director. Ambas ideas son coherentes con lo que realmente hace y con un enfoque constructivo.

En segundo lugar, la obra trabajada está compuesta por él, ajustándose a las características vocales (voces masculinas en proceso de muda) y al nivel de conocimientos del coro, como se ha visto anteriormente en este capítulo. Este hecho se relaciona, por un lado, con diversos procedimientos (adaptación del material musical al coro y psicomotriz vocal), así como con los procesos Motivación (*los alumnos tienen que ver el aprendizaje como un reto ... pero como un reto a su alcance*), Identificación de dificultades y Metacognición, todos ellos predominantes en el enfoque constructivo.

Al analizar sus concepciones en el primer estudio de este trabajo, el participante mostraba una concepción interpretativa al plantear un aprendizaje centrado en *resultados*. Véase cómo jerarquizaba los aspectos que trabajaría con el coro en orden de importancia para él:

- Ensayos por cuerdas
- Ensayos por pares de cuerdas
- Ensayos conjuntos
- Ensayos de memoria, sin la partitura

A continuación acudía a otros procedimientos, como la respiración, la adaptación por su parte del material musical al coro, y el uso de distintos procesos para resolver las dificultades que presentaba la obra a los cantores, por ejemplo:

*Practiqué ejercicios de anacrusa, donde todos respirábamos del mismo modo, para asegurar el mismo tipo de ataque en las entradas. Trabajamos el cierre de la emisión del sonido en cada cadencia, cortando el fiato a través de una nueva inspiración, evitando golpes de glotis.*

En el ensayo del segundo estudio, plantea la resolución de dificultades centrándose en el uso de la representación Intermodal con los cantores. Estos procesos podrían ser sólo dirigidos externamente y, por tanto, indicativos de su concepción interpretativa, pero el participante va más allá cuando analiza su propia práctica en el visionado posterior de los videos, y explica: *El sonido no se ve y los alumnos no ven lo que están haciendo (...), por eso cualquier corrección sobre el sonido no sería efectiva. Con la experiencia van adquiriendo conciencia sonora y capacidad analítica sobre el sonido.* Pensamos que esto es más coherente con una posición constructiva.

Nos interesa también analizar el uso del modelado en este participante. Tradicionalmente, esta condición se ha relacionado con prácticas reproductivas tanto en el constructivismo (Coll et al., 2008) como desde la perspectiva de las teorías implícitas del aprendizaje (Pozo, 2008). Este director muestra un uso cada vez más complejo de la imitación. La primera vez que habla de ella es en el primer estudio de la Sección empírica, sobre concepciones (Capítulo 5), indicando un uso activo pero reproductivo de la imitación, coherente con una posición interpretativa:

*En todas las fases, el trabajo desde la técnica y el modelo vocal del profesor es fundamental (...). Los alumnos necesitan modelos vocales e ideas para superar las dificultades técnicas de la obra. En muchas ocasiones, invento vocalizaciones sobrevenidas para solventar una dificultad concreta (...).*

Sin embargo, en su práctica hemos podido observar que además, asocia esta imitación a procesos como el *reconocimiento de patrones*, la *identificación de dificultades*, la *supervisión* y la *evaluación*, por tanto, con función más epistémica, por lo que puede relacionarse con una concepción constructiva.

Es por todo ello que pensamos que este participante evoluciona desde una concepción interpretativa hacia una práctica constructiva, al contrario de lo que describen estudios anteriores realizados tanto en el ámbito de la educación musical (Gaunt, 2008) como desde la perspectiva de las teorías implícitas del aprendizaje musical (Torrado y Pozo, 2006, 2008). Desde esta última perspectiva, un estudio que compara tres culturas de aprendizaje musical (clásica, flamenca y jazz) respecto a concepciones y prácticas relacionadas con teorías implícitas (Casas-Mas, Pozo y Scheuer, 2015), ha encontrado resultados en el mismo sentido que los que describimos aquí en la cultura flamenca con aprendices gitanos, aunque no con profesores.

En todo caso, en términos generales, este hallazgo concuerda con los estudios de Martín y Cervi (2006) y de Schön (1983, 1987), citados por López-Íñiguez (2013), que describen que las concepciones y las prácticas se construyen mutuamente y que existe una relación de ida y vuelta entre la teoría y la práctica. En el caso de este participante, este hecho podría estar relacionado con su continua formación pedagógica y su trabajo como investigador en el ámbito de la dirección coral con adolescentes, la cual ha acompañado su práctica profesional.

**SECCIÓN TERCERA**  
**SÍNTESIS Y CONCLUSIONES**





## Capítulo 7

### Conclusiones generales y discusión

Esta tesis doctoral se propuso investigar el ensayo coral como entorno de aprendizaje musical concretándose en los objetivos generales que recapitulamos a continuación:

1. *Explorar los aprendizajes* que promueven los directores de coro en el ensayo coral, mediante la identificación de los comportamientos que declaran poner en marcha con respecto a las dimensiones referentes a *qué* se aprende y *cómo* se aprende.
2. Explorar si existen *perfiles* de directores de coro en torno a los aprendizajes que promueven en el ensayo coral, así como su posible relación con las concepciones asociadas a *Teorías implícitas del aprendizaje*.
3. Analizar si existe relación entre los perfiles obtenidos y los tipos de director, según su *condición docente* o no; el *nivel de experiencia* y el *tipo de coro* (*infantil–juvenil o adulto*).
4. Analizar si existe *relación entre el discurso y la acción* cuando se analizan las Teorías implícitas de diferentes tipos de directores de coro.

Comenzaremos el capítulo revisando la adecuación metodológica del Sistema de análisis de la práctica instrumental (SAPIL) para los análisis realizados en la Sección empírica. A continuación revisaremos las distintas conclusiones obtenidas en los estudios presentados en relación con los objetivos generales. Continuaremos comentando las implicaciones que estas conclusiones tienen para los directores de coro y para la educación musical en general, y terminaremos proponiendo futuras líneas de investigación.

#### **7.1 El Sistema de análisis de la práctica instrumental (SAPIL) como herramienta para la descripción del ensayo coral: adecuación y aportaciones**

Tal como se dijo al final de los Estudios 1 y 2 de la Sección empírica (Capítulos 5 y 6), el SAPIL (System for Analysing the Practice of Instrumental Lessons) ha resultado adecuado para codificar y analizar los comportamientos que están en la base de las concepciones y de las prácticas de los directores de coro. El presente trabajo aporta

diversas categorías propias del entorno coral y mantiene la mayor parte de las categorías utilizadas en estudios anteriores (Casas–Mas et al., 2014, Casas-Mas et al., 2015; López–Íñiguez y Pozo, 2016; Marín et al., 2013) enfocados, como se recordará, en la descripción y el análisis de la práctica instrumental,

Como puede verse en las tablas 5.2 y 5.3, entre los procedimientos psicomotrices, encontramos la distinción entre *vocal* y *no vocal*, *audición polifónica*, *gesto de dirección*, *respiración*, *postura*, así como las distinciones entre *texto* y *música* en varias de las subcategorías. Algunas categorías se codificaron al analizar la práctica y no las concepciones, como los procedimientos *ritmo* y *tecnológico*, que habían aparecido sin embargo en Casas–Mas et al. (2015), en un estudio que compara el aprendizaje de las culturas clásica, flamenca y jazz; y en Marín et al. (2014) en un estudio sobre el aprendizaje de instrumentos de viento–madera.

También han aparecido nuevos procesos como la *identificación de dificultades* por parte del director y del coro; *decisiones interpretativas*, distintos *grados de planificación* y de *supervisión*, así como de *evaluación*, y *gestión del tiempo*. La evaluación y sus diversos tipos, así como la gestión del tiempo se codificaron sólo en el análisis de la práctica. La primera había sido empleada anteriormente por Casas–Mas et al. (2015) en relación con las culturas de aprendizaje mencionadas y por López–Íñiguez y Pozo (2016); estos últimos la utilizaron al analizar la práctica de una profesora constructiva de violoncello. Una categoría que ya había sido utilizada, pero que se desarrolla en el presente estudio, es la *representación mental*, de la que se validaron seis subtipos mediante interjueces:

- Representación corporal (externa)
- Representación visual (externa)
- Representación auditiva (interna)
- Representación conceptual (interna)
- Representación vocal propioceptiva
- Representación intermodal (interna)

También son nuevas en este trabajo las Condiciones *Gestión de dificultades* (en la que se distinguen seis modalidades que resultaron discriminativas) y una serie de acciones que aparecieron en el análisis de la práctica (ver apartado 6.3). Recordamos a continuación sólo las que dieron lugar a subtipos discriminativos:

- Ayudas
- Control de aula
- *Feedback*
- Gesticular
- Instrucciones
- Modelado (subtipos)
- Respuestas de los cantores

En cuanto a las categorías empleadas para el análisis de la práctica, hemos distinguido entre *Actividades típicas del director, del coro y conjuntas*. Esta distinción nos permitió discriminar en relación con las concepciones. Asimismo, los subtipos de *Producción mixta* (ver Tabla 6.3); la *Producción gestual* y los subtipos de *Calentamiento*, se han añadido al SAPIL por su valor discriminativo sobre la práctica (Estudio 2), como se ha visto en las conclusiones de los Estudios 1 y 2.

## 7.2 Conclusiones generales del Estudio 1

Este estudio se relacionó con el primer objetivo de la tesis doctoral, *explorar los aprendizajes* que promueven los directores de coro en el ensayo coral. Los resultados obtenidos nos permitieron determinar las categorías de aprendizaje que predominaban en la muestra estudiada compuesta por 41 directores. En lo referente a procedimientos psicomotrices, estas categorías fueron: *vocales*, la *audición polifónica*, la *expresión* y la *adaptación del material musical al coro* por parte del director. El nivel de procesamiento más utilizado fue el *notacional*, seguido del *referencial* y, por último, el *analítico*.

En cuanto a los procesos, predominan los modos de *representación auditivo, conceptual, intermodal y visual*, la *motivación intrínseca*, la *supervisión asociada a procesos*, y la *toma de decisiones sobre la interpretación*. Estos procesos complejos se combinan en el ensayo con otros tradicionalmente considerados más característicos del aprendizaje reproductivo, como la *repetición*, que se utiliza en el contexto coral de forma más epistémica que en otros entornos de aprendizaje musical, al combinarse frecuentemente con acciones y procesos como los anteriores.

En las acciones, se da frecuentemente la *gestión de dificultades* tanto a través de procesos como de resultados. Otras acciones muy frecuentes son: *cantar, tocar y escuchar versiones*, así como la *organización temporal*, con frecuencia más estricta que abierta o

ausente; también son ampliamente usados, el *modelado* (la imitación), como recurso de enseñanza, así como estrategia para resolver dificultades, y la *demostración inmediata*,.

En relación con el segundo objetivo general de este trabajo, exploramos la posible existencia de perfiles de director. A través de diversos análisis de conglomerados se encontraron tres perfiles: *Tradicional* (P1A, n = 22), *Centrado en lectura* (P1B, n = 6) y centrado en *Aprendizaje y representación* (P2, n = 9) cuyas características referentes a *qué* (resultados) y *cómo* se aprende (procesos), fueron resumidas en las Figuras 5.3, 5.4 y 5.5.

En relación con el tercer objetivo general de esta tesis y después de diversos análisis, sólo el último perfil (centrado en *Aprendizaje y representación*) mostró alguna relación con las variables de la muestra. Siete de sus nueve componentes eran docentes y no expertos, aunque sólo la variable *experiencia* mostró significación estadística.

Por último, en algunas categorías determinados tipos de director destacaron significativamente al comparar sus puntuaciones medias. Así, por ejemplo, los directores de coro infantil promueven más la *representación mental a través del canto* que los de coro adulto y usan más *procedimientos no vocales* (gestos sonoros, tocar instrumentos, etc.). También usan más el *modelado* y con mayor frecuencia gestionan las dificultades mediante la *imitación*. Los directores de coro adulto, y dentro de este grupo, los expertos, puntuaron más alto en *Adaptación del material musical al coro*. Los directores expertos utilizan más el procesamiento analítico y la búsqueda de calidad sonora (empaste, equilibrio entre voces, etc.) que los novatos, y estos últimos promueven más la *memorización*. Los directores que ejercen la docencia destacan también en el uso de la voz como representación propioceptiva sobre los no docentes y coinciden en esto con los directores de coro infantil. También hacen más uso de la *motivación extrínseca* que los que no son docentes. Sin embargo, la *motivación intrínseca* sólo destaca en el grupo de directoras frente al de directores, quienes, sin embargo, hacen más referencia que ellas al *gesto de dirección* como herramienta en el ensayo.

### 7.3 Conclusiones generales del Estudio 2

Cumpliendo con el cuarto y último objetivo general de este trabajo, en el Estudio 2 analizamos en profundidad la práctica de dos directores de coro. Los participantes fueron seleccionados en función de algunos de los resultados significativos del Estudio 1. En el momento del estudio, ambos eran docentes y directores de coros adolescentes, diferenciándose en su perfil de concepciones; la participante A pertenecía al perfil

*Centrado en lectura* (directo-interpretativo) y el participante B, al perfil *Centrado en Aprendizaje y representación* (interpretativo-constructivo).

Grabamos tres ensayos de cada director en torno a las tres fases del montaje de una obra nueva con el coro y, de los ensayos grabados, analizamos en profundidad solo el primero de cada director a partir de los códigos del SAPIL (GIACM, 2011) y de los nuevos encontrados por nosotros en el Estudio 1. Este análisis situó a cada uno de los participantes en dos perfiles distintos, *directo-interpretativo* y *constructivo*, respectivamente.

Para un resumen más extenso de las características de cada participante, véase el apartado 6.4.3.

## 7.4 Implicaciones generales y discusión

Los resultados de los dos estudios empíricos llevados a cabo en esta investigación, así como la revisión de la investigación preexistente relacionada con el tema, especialmente la relativa a Teorías implícitas del aprendizaje y la enseñanza, han mostrado relevancia en algunos aspectos que destacamos a continuación:

- La idiosincrasia del ensayo coral en los estudios sobre Teorías implícitas
- Los directores docentes no expertos en relación con las Teorías implícitas
- La distancia entre las concepciones y las prácticas.

Por tanto, presentamos este apartado organizado en torno a estos tres aspectos.

### 7.4.1 Idiosincrasia del ensayo coral en los estudios sobre Teorías implícitas.

En el capítulo 3 de esta tesis comenzábamos poniendo nuestras preguntas de investigación en relación con el marco de las concepciones del aprendizaje y la enseñanza. Como decíamos allí, la forma en que el director aborda el ensayo en cuanto a su planificación, los aspectos que prioriza y cómo los supervisa y evalúa, se relaciona en definitiva con sus representaciones sobre el aprendizaje, que pueden ser más o menos simples o sofisticadas. Por las razones que se expusieron en el mencionado capítulo, nuestro trabajo se sitúa en el marco de las concepciones de la enseñanza-aprendizaje como las Teorías implícitas. Como allí explicamos detenidamente, diversos autores han estudiado las representaciones que las personas tienen acerca de su aprendizaje (Karniloff-Smith, 1994; Strauss y Shilony, 1994) y otros autores se han centrado en las representaciones como Teorías implícitas (Pérez-

Echeverría et al., 2001; Pozo, 1996, 2001; Pozo et al., 2006). En el marco de estos últimos estudios, proponemos estructurarlas en torno a los componentes sobre *Qué* se aprende (*resultados* –procedimientos, conceptos, actitudes-) y *Cómo* se aprende (*procesos cognitivos* y *metacognitivos* que se ponen en marcha, así como *condiciones* en las que se enseña y aprende).

En diversos apartados de este trabajo también se han mencionado los estudios existentes sobre las concepciones que mantienen tanto profesores como estudiantes en torno a la enseñanza de la música (Bautista et al., 2010; López-Íñiguez et al., 2013; López-Íñiguez y Pozo, 2013; Marín et al., 2013; Torrado y Pozo, 2008) así como algunos otros que comparan las concepciones y las prácticas en diferentes culturas musicales (Casas-Mas et al., 2014; Casas-Mas et al., 2015b).

¿Coinciden las dimensiones características de las teorías directa, interpretativa y constructiva en el aprendizaje coral, con las que se dan en el contexto de la interpretación de instrumentos musicales? o por el contrario, ¿estas dimensiones tienen matices peculiares en el contexto coral? En las Tablas 7.1, 7.2 y 7.3 se presenta una síntesis de las dimensiones del contexto coral asociadas a las tres Teorías implícitas, tal como han ido apareciendo en los dos estudios empíricos de este trabajo.

**Tabla 7.1**

*Resumen de las características de las concepciones (Estudio 1) y las prácticas (Estudio 2) de los directores de coro desde la perspectiva de las Teorías implícitas: **resultados***

Dimensiones	Directa	Interpretativa	Constructiva
<b>Procedimientos psicomotrices y técnicos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Procedimientos vocales</li> <li>- Postura y respiración</li> <li>- Audición monódica y polifónica</li> <li>- Vocalización</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Procedimientos vocales asociados a procesos</li> <li>- Postura y respiración</li> <li>- Audición monódica y polifónica asociada a procesos</li> <li>- Ritmo</li> <li>- Adaptación del material musical al coro</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Postura, respiración y vocalización integrados en gestión de dificultades</li> <li>- Procedimientos no vocales</li> <li>- Audición monódica y polifónica</li> <li>- Ritmo</li> <li>- Tecnológico</li> <li>- Adaptación del material musical al coro</li> </ul>
<b>Niveles de procesamiento</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Bajo procesamiento notacional</li> <li>- Procesamiento referencial</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Procesamiento notacional, analítico y referencial</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Bajo procesamiento notacional</li> <li>- Procesamiento referencial</li> </ul>

**Tabla 7.2**

*Resumen de las características de las concepciones (Estudio 1) y las prácticas (Estudio 2) de los directores de coro desde la perspectiva de las Teorías implícitas: **procesos***

Dimensiones	Directa	Interpretativa	Constructiva
<b>Procesos</b>	- Repetición e intensidad del estudio	- Repetición asociada a Motivación intrínseca	- Repetición epistémica
	- Planificación simple	- Planificación simple	- Planificación compleja
	- Representación auditiva	- Representación auditiva y visual	- Identificación de dificultades
	- Ausencia de supervisión	- Metacognición basada en preguntas cerradas	- Variedad de modos de representación
	- Baja <i>metacognición</i>	- Evaluación positiva y negativa realizada por el director	- Representaciones multimodales
		- Poco o ningún uso de la representación corporal	- Supervisión por procesos y autorregulación
		- Poco uso de la Motivación intrínseca o uso asociado exclusivamente a Procesamiento referencial y Repetición	- Supervisión realizada por los cantores
			- Evaluación formativa realizada por director y cantores
			- Atribuciones realizadas por los cantores
			- Predominio de atribuciones internas
			- Gestión de la atención
			- Gestión del tiempo asociada a motivación y autorregulación
			- Decisiones interpretativas
			- Motivación intrínseca asociada a gestión de la atención y otros procesos
			- Adaptación del material musical al coro



**Tabla 7.3**

*Resumen de las características de las concepciones (Estudio 1) y las prácticas (Estudio 2) de los directores de coro desde la perspectiva de las Teorías implícitas: acciones y condiciones*

Dimensiones	Directa	Interpretativa	Constructiva
<b>Acciones y condiciones</b>	- Control de aula (ironía, interrupción, gritar)	- Modelado (por demostración vocal o gestual inmediata)	- Dar a elegir
	- Corregir	- Dar instrucciones	- Modelado asociado a procesos como reconocimiento de patrones, identificación de dificultades, supervisión y evaluación.
	- Modelado vocal (demostración inmediata)	- Control de aula (siseo, humor)	- Fragmentar
	- Tocar ( <i>switching out</i> )	- Emociones positivas y negativas	- Explicar
	- Preguntas cerradas	- Gesticular	- Practicar en subgrupos
	- Ordenar	- Fragmentar	- Ayuda cálida
	- Emociones positivas y negativas	- Explicar	- Dar instrucciones
	- Gesticular	- Ayuda interna sugerir	- Ayuda interna - muda de voz
	- Explicar	- Ayuda interna proponer estrategia	- Ayuda proponer opciones
	- Reprender	- Ayuda cálida	- <i>Feedback</i> recapitular
	- Señalar	- Ayuda interna descomponer tarea	- <i>Feedback</i> regulatorio
		- <i>Feedback</i> confirmar	- <i>Feedback</i> adoptar estrategia de cantor
		- Preguntas (sugiriendo respuesta / cerradas / asociadas a expresión emocional)	- Preguntas indagatorias
			- Preguntas comparativas
			- Preguntas por supervisión

Comentamos las características mencionadas en las Tablas 7.1 a 7.3 en relación con sus implicaciones prácticas en el siguiente apartado.

**7.4.2 Reflexiones e implicaciones para los directores de coro y para el aprendizaje musical.** En relación con las preguntas que nos llevaron a realizar esta investigación (véase el capítulo *Introducción*) y una vez revisados los resultados y las conclusiones de la misma, podemos afirmar que el ensayo coral no profesional constituye un espacio de aprendizaje gestionado por el director de coro. Al situarnos en su perspectiva (la del director), es posible resumir las aportaciones que, a nuestro juicio, realiza este trabajo:

- En el ensayo coral pueden encontrarse la mayor parte de las características de las *teorías implícitas* (directa, interpretativa y constructiva) que se han estudiado en el aprendizaje de distintos instrumentos. Las funciones y roles del director pueden variar en función de sus concepciones, desde situarse en el rol de *intérprete*, cuyo coro reproduce su versión imaginada, ejerciendo una autoridad indiscutible (concepción *directa*), pasando por el papel de director artístico que promueve procesos con fines más o menos reproductivos (concepción *interpretativa*), hasta la función de actuar como mediador en la adquisición de aprendizajes musicales diversos por parte de los cantores. Lo anterior determinará, desde el principio, la elección del repertorio con fines epistémicos hasta la interpretación última de este, que será la versión que finalmente resulte del trabajo con ese *órgano vivo* que es el coro (concepción *constructiva*). En este aspecto coincide con los distintos perfiles docentes que pueden darse según las teorías implícitas.

- El uso de la *partitura* y de su *procesamiento notacional* o simbólico como única representación externa, lo cual suele ir asociado a coros que funcionan en contextos formales (conservatorios, escolanías). Tanto los directores como los docentes que trabajan sólo desde la partitura, usan una menor variedad de procedimientos psicomotrices que el director o profesor más constructivo. Los primeros suelen argumentar que en la partitura se recogen todos los aspectos sonoros, pero si bien es cierto que en la partitura está todo escrito (ritmo, melodía, armonía, forma, expresión, dinámicas), saber leerla y comprenderla cognitivamente no garantiza saber hacer sonar cada dimensión, ni por separado ni simultáneamente, como hemos observado en numerosas ocasiones a lo largo de nuestros años de práctica en docencia y dirección, tanto en estudiantes avanzados como en músicos profesionales. Como se verá a continuación, los usos de procedimientos diferentes a la lectura ayudan a crear representaciones internas (auditivas) de lo escrito y de lo vocal.

- El *procesamiento referencial* (comprender el estilo, saber sobre las obras y los autores, ...) se aborda de forma habitual en el ensayo coral, con más frecuencia que el procesamiento simbólico, que en este caso no se asocia más ni a la concepción directa, como sucede en el aprendizaje instrumental (Bautista et al., 2009; Casas & Pozo, 2008;

López-Íñiguez & Pozo, 2013; Marín et al., 2013), ni al porcentaje de lectores de música que haya entre los cantores.

- El *canto (procedimiento vocal)* en su faceta de representación propioceptiva es una invaluable herramienta para crear tanto imágenes mentales como representaciones sonoras internas (lo que en música se denomina “audición interior”). Como han demostrado estudios del ámbito de la psicología cognitiva (Ginsborg, 2004 y Ginsborg y Sloboda, 2007) y de la neuropsicología (Belin et al., 2000; Peretz y Zatorre, 2005), el canto potencia fuertemente el desarrollo auditivo de los intérpretes. Por tanto, su uso en coros infantiles adquiere un importante valor educativo, pero también es en el aprendizaje instrumental donde cantar lo que se toca ayuda a comprender y mejorar muchos aspectos técnicos, como la afinación.

En su faceta técnica, el canto en las vocalizaciones que realizan los coros como calentamiento, ya en sus formas más tradicionales, constituye un ejercicio de coordinación respiratoria, vocal, postural y auditiva. Si además, se asocia a la resolución de dificultades concretas, como hace el representante B del Estudio 2 cuando repite un patrón melódico de la obra trasladado a distintos tonos, se está creando representación auditiva y el ejercicio pasa a tener una función metacognitiva.

- El *procedimiento auditivo*, especialmente el polifónico, se promueve en el contexto coral de manera excepcional, al ser necesario entonar la propia voz y mantener la afinación mientras se escuchan otras y, a veces, también otros instrumentos. Este procedimiento afecta directamente a la educación auditiva del músico en cualquiera de sus facetas (instrumentista, compositor, director, etc.). Por añadidura, el director necesita desarrollar este procedimiento mucho antes que el cantor.

- En relación con lo anterior, hemos podido constatar que en el ensayo coral es habitual el uso de modos de *representación mental* distintos al de la partitura, más variados que el auditivo y visual que suelen promoverse en el aprendizaje instrumental. Es frecuente el uso de las representaciones corporales-gestuales y el uso de la voz como modo de representación propioceptiva. La utilidad del movimiento y el gesto corporal en la interpretación y el aprendizaje musical se recoge en numerosos trabajos, tanto sobre el entorno instrumental (Casas-Mas et al., 2015; Corbalán, 2010) como en el coral

(Mathers, 2009) o en el trabajo con otros ensembles musicales (Keller & Appel, 2010; King & Ginsborg, 2011).

Como se ha visto en el Capítulo 4, el uso de la representación gestual y cinética de los parámetros sonoros (altura, duración, intensidad sonora, etc.) así como de los elementos musicales (ritmo, armonía, forma, textura) es empleado como recurso para la representación melódica (*mano guidoniana*, *fononimia*) y rítmica desde la antigüedad. Incluso algunos métodos didáctico–musicales, como el método Dalcroze (Bachmann, 1998), surgido en torno a 1900, tienen como centro esta representación de la música a través del movimiento.

- Otro proceso que tiene características propias en el contexto coral es la **repetición o repaso** la cual puede ser meramente reproductiva o estar asociada a procesos complejos como la representación auditiva o la motivación intrínseca y a otros procedimientos como la Audición monódica y polifónica. Como se ha dicho en el Capítulo 3 y en las conclusiones del Estudio 2 (Capítulo 6), distintos estudios hablan de diferentes usos de la repetición asociados a enfoques más y menos complejos del aprendizaje (Sullivan y Cantwell, 1999; Cantwell y Millard, 1994; Hultberg, 2007).

García (2002) en un estudio sobre estilos de enseñanza del piano dice:

Repetir por imitación los distintos elementos de una pieza es muy eficaz. Esto no se refiere a la simple mímica, sino a una imitación informada. La repetición física de pequeños fragmentos es vital. De esta forma, después, cuando el aprendiz mire la partitura, los aspectos motores estarán realmente ya ensayados.

- La **gestión del tiempo** es otro proceso característico de la práctica constructiva, en la que va asociado a la *gestión de la atención*, la *planificación* y la *supervisión*. Este *proceso* se relaciona con dos de las preguntas iniciales de nuestro trabajo (véase el Capítulo Introducción) referentes a cómo distribuyen los directores el tiempo del ensayo y si el uso de categorías de aprendizaje más complejas y constructivas, reduce el tiempo de aprendizaje de las obras.

- La **motivación intrínseca** es uno de los procesos más presentes en el entorno coral, tanto en perfiles de dirección tradicionales como en los más evolucionados, por lo que parece estar menos condicionada a las teorías implícitas de lo que sucedía en el

aprendizaje instrumental (López-Íñiguez, 2013; Marín Oller, 2013); sólo se da con menor frecuencia en el perfil *Centrado en lectura*.

Un aspecto que relaciona la motivación con los procedimientos vocales es el tratamiento de la muda vocal, que aparece en el Estudio 2. El participante constructivo se centra en el alumno cuando adapta el repertorio a las características vocales de los adolescentes varones en fase de muda vocal. Paradójicamente, esto sucede en el contexto menos profesional y formal, una actividad extraescolar, en el que el participante hace explícita su intención de aumentar la motivación de los cantores para cantar ahora y para que mantengan el gusto por cantar en un futuro. Esto concuerda con la alta motivación que se da en contextos no formales de aprendizaje, tal como se vio en el Capítulo 2. Por otra parte, otros estudios del ámbito coral también se han centrado en el estudio de la motivación (Bartolomé, 2013; Sichivitsa, 2003).

- Los *tipos de interacción* que se promueven en prácticas cooperativas de aprendizaje musical y, particularmente coral, han sido explorados en numerosos estudios de los cuales citaremos aquí, por ejemplo, a Koops (2010), sobre el aprendizaje musical cooperativo entre iguales y a Brandler & Peynircioglu (2015), que comparan la eficacia del aprendizaje individual y colaborativo en diversos ensembles musicales. La interacción dialógica (director-grupo) y (grupo-grupo) que se da, por ejemplo, en el ensayo del participante B del Estudio 2 favorece, como se ha visto en el Capítulo 6, la puesta en marcha de procesos cognitivos como la *supervisión*, la *gestión de la atención*, la *motivación intrínseca* y la *metacognición*, así como también una variedad de preguntas y respuestas por parte del director y del grupo, las cuales contribuyen a la explicitación de dichos procesos.

La aplicación de estos recursos sería muy útil en la enseñanza instrumental en la que suele darse una relación dual entre profesor-alumno con poca retroalimentación de otros alumnos o iguales y donde los procesos no se hacen explícitos con frecuencia.

En relación con esto, la variedad de *feedbacks* y *ayudas* por parte del profesor más constructivo es otro de los aspectos que destacan en el Estudio 2 de esta tesis, lo cual concuerda con trabajos anteriores en los que, con menos detalle, se habla del papel que juegan estas acciones tanto en el aprendizaje instrumental (Davidson, More, Sloboda y Howe, 1998; Torrado y Pozo, 2006; 2008; Yarbrough y Price, 1989) como en el de otras disciplinas (Chi et al., 2001; Sánchez et al., 2008b). A partir del análisis realizado, nuestra propuesta es que habría tipos de ayuda más interpretativos (como la

ayuda interna *sugerir, proponer estrategia y descomponer tarea*), al igual que aparecía en López-Íñiguez y Pozo (2016), mientras que otros buscarían más promover la autonomía y la construcción de aprendizaje por parte del cantor (como las ayudas *cálidas*, o las que hemos denominado *ayuda-andamiaje vocal* (por ejemplo, cuando el director falsea su octava al cantar para cantar en la tesitura de las niñas y los varones que aún no han cambiado la voz) o la ayuda *proponer opciones de respuesta*.

- Hemos analizado también en detalle el **modelado**. En el aprendizaje de procedimientos, y particularmente en el aprendizaje instrumental, la imitación es un recurso habitual que puede utilizarse con fines meramente reproductivos, o bien como andamiaje en la adquisición de técnicas. El método Suzuki de enseñanza de la cuerda (Suzuki & Suzuki, 1983), por ejemplo, está basado en la imitación; desde un estilo interpretativo del aprendizaje se asocia este modelado directamente con la motivación, la adaptación del material musical al nivel de desarrollo del alumno y con una adecuada planificación y gestión de la atención. De igual forma se utiliza en el contexto coral con diferentes matices que hemos podido ver en este trabajo. En las prácticas lo hemos observado como parte de una práctica directa, asociándolo a *demonstración inmediata* relacionada con el control de resultados (por ejemplo, cuando el director entona a la vez que los cantores para que no se equivoquen). Pero también hemos visto en el participante constructivo un modelado con función epistémica

En general, y coincidiendo con la tendencia que se observa en otros ámbitos de la educación musical (Siebenaler, 1997; Duke y Henninger, 2002), los estilos de dirección más tradicionales se consideran más eficaces por la mayoría de los observadores músicos. En el caso de este estudio, cuatro de los directores de la muestra, que son considerados de prestigio internacional, se encuentran repartidos por igual en los grupos Tradicional y Centrado en lectura. Dichos directores lideran diversas agrupaciones profesionales, además de los coros amateurs por los que han participado en este estudio.

**7.4.3 Los directores docentes no expertos en relación con las Teorías implícitas.** En el Estudio 1 de este trabajo, se encontró que, dentro de la muestra, los directores docentes no expertos destacaban en una serie de categorías obtenidas tanto a partir de distintos análisis de *cluster* como de diversas comparaciones de medias (ver Estudio 1, Capítulo 5). Estas características se resumen en la Tabla 7.4

**Tabla 7.4**

*Categorías en las que destacan los directores docentes no expertos en el estudio sobre concepciones sobre el aprendizaje en el ensayo coral (Estudio 1)*

Resultados	Procesos	Condiciones
- Procedimientos psicomotrices agrupados	- Representación gestual	- Modelado
- Procedimientos vocales	- Representación intermodal	- Gestión de dificultades a través de resultados y de procesos
- Adaptación del material musical al coro	- Representación auditiva	- Organización del ensayo
- Memorización	- Representación visual	
	- Gestión de la atención	

En este estudio también encontramos que los directores expertos usaban con mayor frecuencia el *procesamiento analítico* de las partituras y atendían más el procedimiento *cualidad sonora* (ver Tabla 5.21), respecto del resto de la muestra.

La coherencia que muestran estos resultados con estudios anteriores que comparan el nivel de experiencia tanto con las Teorías implícitas como con algunas de las categorías analizadas aquí, es diversa. Algunos estudios sobre docentes expertos y novatos, como el de Meyer (2004) hallaron que los profesores expertos muestran ideas más constructivistas y centradas en el sujeto que los novatos. Igual tendencia muestra el estudio de Bergee (2005) sobre directores de orquesta, en el que compara tres niveles graduales de experiencia. Otros, en ámbitos similares a los de las concepciones (Marrero,1993), no encontraron relación entre los años de experiencia y las teorías implícitas de los profesores sobre la enseñanza que, en el caso de Marrero eran: dependiente, expresiva, interpretativa y emancipatoria.

Por otra parte, algunas de las investigaciones realizadas en el ámbito de las Teorías implícitas muestran que los docentes con más años de experiencia son los que muestran concepciones más directas de la enseñanza y el aprendizaje (Martín et al., 2006; Pérez Echeverría et al., 2006). En los estudios sobre aprendizaje instrumental realizados en este ámbito se repitió esta tendencia (Bautista et al., 2009; López-Íñiguez et al., 2014; Torrado y Pozo, 2006, 2008). Esto podría ser específico del dominio musical o también podría relacionarse con otros factores. Algunos de ellos serían los cambios generacionales que afectan tanto a la amplia y versátil formación pedagógica de los docentes actuales, (Bautista et al., 2009; Patrick y Pintrich, 2001) como a los

cambios también generacionales asociados a diferentes culturas que se están produciendo en el aprendizaje musical (Casas-Mas et al., 2014).

### 7.5 Limitaciones y futuras líneas de investigación

En este estudio hemos comparado, por una parte, las concepciones sobre el aprendizaje que se producen en el ensayo coral sobre una muestra de cuarenta y un directores y, por otra, hemos analizado las prácticas de dos de ellos. Sería oportuno comparar las prácticas con un *n* mayor combinando las condiciones aquí estudiadas de diversos modos (experiencia, condición docente, tipo vocal de coro) para poder seguir estudiando la coherencia entre concepciones y prácticas.

A continuación, resumimos algunas posibles líneas de futuras investigaciones:

- En relación con el Sistema de análisis de la práctica instrumental (SAPIL), creemos que es necesario profundizar en la definición de los códigos ya creados y revisar su pertenencia en relación con una u otra dimensión de análisis (actividades típicas, procesos, condiciones, etc.).
- Determinadas acciones y condiciones características de la posición más constructiva como los tipos de *feedback*, de ayudas o de instrucciones que realiza el director merecen ser estudiadas en profundidad debido a la aportación de estrategias que suponen para el proceso de enseñanza–aprendizaje.
- Sería interesante seguir profundizando en la relación entre los contextos formales, no formales e informales de aprendizaje con las Teorías implícitas. En el Estudio 2 de este trabajo, los ensayos de los dos participantes discurrían en los contextos formal (participante A) y no formal (participante B), respectivamente, quedando asociada la primera a una práctica más directa–interpretativa y el segundo a la constructiva. Sin embargo, estamos convencidos de que es posible dirigir un coro de forma tanto directa como constructiva en ambos contextos, lo cual sería interesante explorar en estudios con muestras amplias, tanto desde las concepciones como desde las prácticas.



- Otro aspecto a considerar en la investigación futura es el estudio de los factores que influyen en el cambio conceptual de los directores. Como se ha dicho anteriormente, estudios previos en el ámbito del aprendizaje musical evidenciaron una distancia entre “el dicho y el hecho”, poniendo de manifiesto que los docentes suelen mostrar una práctica docente más tradicional que las teorías que ellos mismos sostienen. Sin embargo, nuestro participante B en el Estudio 2 evolucionó hacia una práctica más compleja (constructiva) que sus concepciones. Son varios los factores que coexisten con el cambio conceptual en este caso: la propia práctica investigadora del participante, la edad, el nivel intermedio de experiencia, la formación musical, etc. En relación con ese cambio conceptual también podrían influir factores de personalidad, familiares, etc., pero ninguno de ellos ha sido probado en este estudio.

- Por último, reseñamos que sería oportuno seguir profundizando en la relación existente entre el nivel de experiencia y la complejidad de las concepciones utilizando nuevas muestras, así como en la relación entre la condición dicente–no experto con posiciones más constructivas en la dirección coral.

- Por último, en una próxima investigación estudiaremos cómo abordan los directores –como intérpretes a la vez que directores/docentes- el estudio de la obra que van a montar con el coro y cómo planifican el ensayo. Esto se llevará a cabo a partir de los resultados de la primera fase del cuestionario del Estudio 1, cuyo análisis dejamos pendiente para esta investigación posterior. Anteriores estudios han abordado esta faceta del estudio de los intérpretes, tanto dentro de nuestro grupo de investigación (Casas-Mas et al, 2014, 2015) como fuera de él (Chaffin et al., 2013). Será interesante comparar el estilo de aprendizaje que el director emplea cuando él mismo estudia, con el que propone al coro; sin duda, esto nos dará nueva información sobre sus concepciones acerca de la enseñanza y el aprendizaje.



## **REFERENCIAS**



## Referencias

- Aviñoa, Xosé (1985). Música i Cultura popular al segle XIX, en *Revista Musical Catalana*, año II, núm. 6, 5-9.
- Bachmann, M.L. (1998). *La rítmica Jaques Dalcroze. Una educación por la música y para la música*. Madrid: Pirámide.
- Baño, L.; Pozo, J.I. y Dios, M.J. de (2017) (pendiente de publicación). Conceptions of learning and teaching in different cultures of musical practices.
- Bartolomé, S. J. (2013). It's Like a Whole Bunch of Me! The Perceived Values and Benefits of the Seattle Girls' Choir Experience. *Journal of Research in Music Education*, 60(4), 395-418.
- Bautista (2009). *Concepciones de profesores y alumnos de piano sobre la enseñanza y el aprendizaje de partituras musicales* (tesis doctoral). Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Madrid, Madrid.
- Bautista, A., y Pérez-Echeverría, M. P. (2008). ¿Qué consideran los profesores de instrumento que deben enseñar en sus clases? *Cultura y Educación*, 20(1), 17-34.
- Bautista, A., Pérez-Echeverría, M., Pozo, J.I. (2010). Music performance teachers' conceptions about learning and instruction: A descriptive study of Spanish piano teachers. *Psychology of Music*, 38(1), 85-106.
- Bautista, A., Pérez-Echeverría, M. P., Pozo, J. I., y Brizuela, B. M. (2009). Piano students' conceptions of musical scores as external representations: A cross-sectional study. *Journal of Research in Music Education*, 57(3), 181-202. doi:10.1177/0022429409343072
- Belin, P., Zatorre, R. J., Lafaille, P., Ahad, P., y Pike, B. (2000). Voice-selective areas in human auditory cortex. *Nature*, 403(6767), 309-312.
- Bergee, M. J. (2005). An exploratory comparison of novice, intermediate, and expert orchestral conductors. *International Journal of Music Education*, 23(1), 23-36.
- Blacking, J. (1974). *How musical is man?* University of Washington Press.
- Brandler, B. J., y Peynircioglu, Z. F. (2015). A Comparison of the Efficacy of Individual and Collaborative Music Learning in Ensemble Rehearsals. *Journal of Research in Music Education*, 63(3), 281-297.
- Burkholder, Grout, Paliska (2015). *Historia de la música occidental* (8ª ed.). Madrid: Alianza Música.
- Cantwell, R. H., y Millard Y. (1994). The relationship between approach to learning and learning strategies in learning music. *British Journal of Educational Psychology*, 64(1), 45-63. doi:10.1111/j.2044-8279.1994.tb01084.x
- Carbonell i Guberna, Jaume (coord.) (1998). *Los orígenes de las asociaciones corales en España*. Barcelona: Oikos-Tau.
- Carbonell i Guberna, Jaume (2003). Aportaciones al estudio de la sociabilidad coral en la España contemporánea. *Hispania*, vol. LXIII/2, núm. 214.

- Carlson, A. (2016). The Story of Carora: The Origins of El Sistema. *International Journal of Music Education*, 34(1), 64-73.
- Casas-Mas (2013). *Culturas de aprendizaje musical: concepciones, procesos y prácticas de aprendizaje en Clásico, Flamenco y Jazz. Musical Learning Cultures: Learning Conceptions, Processes and Practices in Classical, Flamenco and Jazz* (tesis doctoral). Facultad de Psicología. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Casas-Mas, A. y Pozo, J. I. (2008). ¿Cómo se utilizan las partituras en la enseñanza y aprendizaje de la música? *Cultura y Educación*, 20(1), 49-62. doi: 10.1174/113564008783781503
- Casas-Mas, A., Montero, I. y Pozo, J. I. (2015). Discourse on practice of a semi-professional jazz guitarist: A Case Study of Constructive Musical Learning. *International Association for the Study of Popular Music Journal (IASPM@Journal)*, 5(1) [http://www.iaspmjournal.net/index.php/IASPM\\_Journal/article/view/722](http://www.iaspmjournal.net/index.php/IASPM_Journal/article/view/722). doi: 10.5429/2079-3871(2015) v5i1.5es
- Casas-Mas, A., Pozo, J. I. y Montero, I. (2014). The Influence of Music Learning Cultures on the Construction of Teaching-Learning Conceptions. *British Journal of Music Education*. 31(3), 319–342. doi:10.1017/S0265051714000096
- Casas-Mas, A.; Pozo, J. I. y Scheuer, N. (2015). Musical Learning and Teaching Conceptions as Sociocultural Productions in Classical, Flamenco and Jazz Cultures. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 46(9), 1191-1225.
- Chaffin, R., Imreh, G., Lemieux A. y Chen, C. (2003). Seeing the big picture: Piano practice as expert problem solving. *Music Perception*, 20(4), 465-490.
- Cheng, K. W., y Durrant, C. (2007). An investigation into effective string teaching in a variety of learning contexts: A single case study. *British Journal of Music Education*, 24(2), 191–205. doi:10.1017/S26505170700413
- Chi, M.T.H., Siler, S. A., Jeong, H., Yamauchi, T. y Hausmann, R. G. (2001). Learning from human tutoring. *Cognitive Science*, 25, 471-533.
- Coll, C., Onrubia, J., y Mauri, T. (2008). Ayudar a aprender en contextos educativos: El ejercicio de la influencia educativa y el análisis de la enseñanza. *Revista de Educación*, 346, 33–70.
- Collins, D. (1999). *Teaching Choral Music* (2nd ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Cooksey, J. (1992). *Working with adolescent voices*. San Luis: Concordia.
- Coombs, P.H. (1990). *La educación no formal, una prioridad de futuro*. Madrid: Fundación Santillana.
- Corbalán, M. (2006). Elementos y técnicas de la obra musical: la experiencia sonora en movimiento. En: Serrano, J.M. (ed.): *Psicología de la Instrucción*, vol. II. *El diseño de la instrucción* (pp.175 – 219). Murcia: Editorial Diego Marín.
- Corbalán, M. (2010). Relations between Cognitive Psychology and Music Memory: An Empirical Approach. *SONUS*, 31(1), fall 2010. Cambridge, Massachusetts (USA), 1-13.
- Corbalán, Pérez-Echeverría, Pozo y Casas-Mas (2017): Choral conductors onstage: What kind of learning is promoted during choir rehearsal? *International Journal of Music Education*, (en revisión).

- Costa Vázquez-Mariño, Luis (1998). El Coralismo en Galicia: 1870-1930. En Carbonell i Guberna, Jaume (coord.), *Els orígens de les associacions corals a Espanya* (pp. 157-178). Barcelona, España: Oikos-Tau.
- Davidson, J. W., Moore, D. G., Sloboda, J. A., y Howe, M. J. A. (1998). Characteristics of music teachers and the progress of young instrumentalists. *Journal of Research in Music Education*, 46(1), 141–160. doi:10.2307/3345766
- Donald, M. (1993). Précis of Origins of the Modern Mind: Three stages in the evolution of culture and cognition. *Behavioral and Brain Sciences*, 16, 737-791.
- Duke, R. A., y Henninger, J. C. (2002). Teachers' verbal corrections and observers' perceptions of teaching and learning. *Journal of Research in Music Education*, 50(1), 75–87. doi:10.2307/3345694
- Elorriaga, A. (2010a). La construcción de la identidad de género en la adolescencia a través del canto coral. En Rusinek, Riaño, Oriol (eds.), *Actas del Seminario Internacional de Investigación en Educación Musical (2010)*, (CD-ROM). Madrid: SEM-EE, Universidad Complutense de Madrid.
- Elorriaga, A. (2010b). El coro de adolescentes en un instituto de Educación Secundaria: un estudio de fonación. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, vol.7, núm. 1, 1-20. Recuperado de <http://www.ucm.es/info/reciem> el 3 de febrero de 2015.
- Elorriaga, A. J. (2012). Cantar en la ESO a través de la muda de la voz. *Aula de Innovación Educativa*, (209), 61-64.
- Elorriaga, A., y Aróstegui, J. L. (2013). *Diseño curricular de la expresión vocal y el canto colectivo en la Educación Secundaria*. Madrid: Anexo.
- Entwistle, N. J. (2007). Conceptions of Learning and the Experience of Understanding: Thresholds, Contextual Influences, and Knowledge Objects. En: S. Vosniadou, A. Baltas y X. Vamvakoussi (eds.), *Reframing the Conceptual Change in Learning and Instruction* (pp. 123-144). Amsterdam: Elsevier.
- EUROPA CANTAT (14.2.2005): *Formal and non-formal music education in young choirs. New perspectives*, congreso organizado por Europa Cantat y el European Forum for Music Education and Training (EFMET). Nota de prensa. Recuperado de [http://www.europeanchoralassociation.org/fileadmin/redaktion/Dateien\\_Europa\\_Cantat/Research\\_documents/Singing\\_improves\\_your\\_intelligence.pdf](http://www.europeanchoralassociation.org/fileadmin/redaktion/Dateien_Europa_Cantat/Research_documents/Singing_improves_your_intelligence.pdf) , el 14 de abril de 2017.
- Fernández Herranz, N. S. (2014). *Las agrupaciones corales y su contribución al bienestar de las personas: percepción de las aportaciones del canto coral a través de una muestra de cantores* (tesis doctoral no publicada). Madrid, Universidad Carlos III.
- Folkestad, G. (2006). Formal and informal learning situations or practices vs formal and informal ways of learning. *British Journal of Music Education*, 23, 2, 135-145.
- Fox, D. (1983). Personal theories of teaching. *Studies in Higher Education*, 8, 151-163.
- Freer, P. K. (2010). Two decades of research on possible selves and the “missing males” problem in choral music. *International Journal of Music Education*, 28(1), 17-30.
- Freer, P. K., y Llor, A. J. E. (2013). La muda de la voz en los varones adolescentes: Implicaciones para el canto y la música coral escolar. *Revista Internacional de Educación Musical*, (1), 14-22.

- Freire, P. (1975). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- García, S. (2002). *Learning Styles and Piano Teaching*, [en línea]. Disponible en: <http://www.music.sc.edu/ea/keyboards/PPF/5.1/5.1.PPFpp.html>
- García Bedoya, S. (2010). El canto coral en la Educación Secundaria Obligatoria: una visión práctica de la interpretación vocal en grupo. *Brotos*, núm. 7, 39– 42.
- Gaunt, H. (2008). One-to-one tuition in a conservatoire: The perceptions of instrumental and vocal teachers. *Psychology of Music*, 36(2), 215–245. doi:10.1177/0305735607080827
- GIACM (2011). *Sistema de análisis de las prácticas de aprendizaje/enseñanza en música instrumental*. Documento no publicado, Departamento de Psicología Básica. Universidad Autónoma de Madrid, España.
- Ginsborg, J. (2004a). Strategies for memorizing music. En: A. Williamon (ed.), *Musical Excellence: Strategies and techniques to enhance performance*. Oxford: Oxford University Press.
- Ginsborg, J. (2004b). Singing by heart: Memorisation strategies for the words and music of songs. En: J. W. Davidson (ed.) *The music practitioner: exploring practices and research in the development of the expert music performer, teacher and listener*. Ashgate Press.
- Ginsborg, J., y King, E. C. (2009). Gestures and glances-the effects of familiarity and expertise on singers' and pianists' bodily movements in ensemble rehearsals. En: *ESCOM: Proceedings of the 7<sup>th</sup> Triennial Conference of the European Society for the Cognitive Sciences of Music*.
- Ginsborg, J., y Sloboda, J. (2007). Singers' recall for the words and melody of a new, unaccompanied song. *Psychology of Music*, vol. 35(3), 421–440.
- Goldin-Meadow, S. (2003). *Hearing gesture: How our hands help us think*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Goldin-Meadow, S., y Beilock, S. L. (2010). Action's influence on thought: The case of gesture. *Perspectives on Psychological Science*, 5(6), 664-674.
- Gopnik, A., y Melzoff, A. N. (1997). *Words, thoughts and theories*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Gow, L., y Kember, D. (1993). Conceptions of teaching and their relationship to student learning. *British Journal of Educational Psychology*, 63, 20-33.
- Green, L. (2002). *How Popular Musicians Learn: A Way Ahead for Music Education*. Aldershot: Ashgate Press.
- Green, L. (2009). *Music, Informal Learning and the school: a new Classroom Pedagogy*. Burlington, VT: Ashgate.
- Grundy, S. (1991). *Producto o praxis del currículo*. Madrid: Morata.
- Gruson, L.M. (1988). Rehearsal Skill and Musical Competence: Does Practice Make Perfect?' En: J.A. Sloboda (ed.) *Generative Processes in Music: The Psychology of Performance, Improvisation and Composition* (pp. 91–112). London: Oxford University Press.



- Gumm, A. J. (1993). The development of a model and assessment instrument of choral music teaching styles. *Journal of research in music education*, 41(3), 181-199.
- Gumm, A. (2004). The effect of choral student learning style and motivation for music on perception of music teaching style. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 11-22.
- Hallam, S. (1995). Professional musicians' approaches to the learning and interpretation of music, *Psychology of Music*, 23, 111-128. doi:10.1177/0305735695232001
- Hallam, S. (2001). The Development of Metacognition in Musicians: Implications for Education. *British Journal of Music Education*, 18, 27-39.
- Hofer, B. K. (2001). Personal Epistemology Research: Implications for Learning and Teaching. *Journal of Educational Psychology Review*, 13, 353-383.
- Hofer, B. K., y Pintrich, P. R. (1997). The Development of Epistemological Theories: Beliefs about Knowledge and Knowing and their Relation to Learning. *Review of Educational Research*, 67(1), 88-140. doi:10.3102/00346543067001088
- Hultberg, C. (2002). Approaches to music notation: the printed score as a mediator of meaning in Western tonal tradition. *Music Education Research*, 4(2), 185-197. doi:10.1080/1461380022000011902
- Hultberg, C. (2007). Instrumental Students' Strategies for Finding Interpretations: Complexity and Individual Variety. *Psychology of Music*, 36(1), 7-23. doi:10.1177/0305735607079719
- Ibarretxe, G. (2007). Modelos de educación coral infantil: entre lo formal y lo no formal. *Educación y Educadores*, vol.10, núm. 2, 35-50. Cundinamarca: Universidad de La Sabana.
- Ibarretxe, G., y Díaz, M. (2008). La figura del director de coros infantiles: pasos hacia la profesionalización. Porto Alegre: ABEM, V, 19, 7-13.
- Jacobs, A. (ed.) (1986). *La música coral*. Barcelona: Taurus.
- Jaques-Dalcroze, E. (1921). *Rhythm, music and education*. GP Putnam's Sons.
- Karmiloff-Smith, A. (1992/1994). *Más allá de la modularidad*. Madrid: Alianza Editorial.
- Keller, P. E., y Appel, M. (2010). Individual differences, auditory imagery, and the coordination of body movements and sounds in musical ensembles. *Music Perception: An Interdisciplinary Journal*, 28(1), 27-46.
- Kember, D. (1997). A reconceptualisation of research into university academic's Conceptions of teaching. *Learning and Instruction*, 7(3), 255-275.
- Koops, L. H. (2010). "Deñuy jàngal seen bopp" (They Teach Themselves): Children's Music Learning in The Gambia. *Journal of Research in Music Education*, 58(1), 20-36.
- Labajo Valdés, M. J. (1987). *Aproximación al fenómeno orfeonístico en España (Valladolid 1890-1923)*. Valladolid: Ed. Diputación Provincial de Valladolid.
- León García, O. G., y Montero García-Celay, I. (2002). *Métodos de investigación en Psicología y Educación*. Mc Graw- Hill.

- Levine, Iris S. (2011). Women's choirs. *Choral Journal*, vol. 51, núm. 7, 81-83.
- Ley Orgánica de Educación 2/2006, de 3 de mayo (2007). En: BOE de 20 de enero, 2007. España.
- Liao, M.Y. y Davidson, J.W. (2007). The use of gesture techniques in children's singing. *International Journal of Music Education*, 25(1), 82-94.
- Liston, D.P. y K. M. Zeichner (2003). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid: Ediciones Morata.
- López Íñiguez, G. (2014). *Concepciones y prácticas instruccionales de profesores de instrumentos de cuerda: Influencia en las concepciones y niveles de comprensión musical de sus alumnos* (tesis doctoral). Facultad de Psicología, Madrid, Universidad Autónoma de Madrid.
- López-Íñiguez, G., y Pozo, J. I. (2013, 2014). The influence of teachers' conceptions on their students' learning: Children's understanding of sheet music. *British Journal of Educational Psychology*, 84(2), 311-328. [Avance de la publicación en línea, 2013, doi:10.1111/bjep.12026].
- López-Íñiguez, G., y Pozo, J. I. (2014). Like teacher, like student? Conceptions of children from traditional and constructive teachers regarding the teaching and learning of string instruments. *Cognition and Instruction*, 32(3), 219-252.
- López-Íñiguez, G., y Pozo, J. I. (2016). Analysis of constructive practice in instrumental music education. *Teaching and Teacher Education*, 60, 97-107.
- López-Íñiguez, G., Pozo, J. I., y Dios, M. J. de (2013). The older, the wiser? Profiles of string teachers with different experience, regarding to teaching, learning and evaluation. *Psychology of Music*. [Avance de la publicación en línea]. doi:10.1177/0305735612463772
- Marín Oller, C. (2013). *¿Qué aprendo, cómo aprendo? concepciones sobre el aprendizaje y uso de la notación musical en estudiantes de instrumentos de viento-madera. ( What do I learn, how do I learn? woodwind student's conceptions about learning and use of the musical notation)* (tesis doctoral). Facultad de Psicología. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Marín, C., Pérez-Echeverría, M. P., y Hallam, S. (2012). Using the musical score to perform: A study with Spanish flute students. *British Journal of Music Education*, 29(2), 193-212. doi: 10.1017/S0265051712000046
- Marín, C., Pérez-Echeverría, M.P., y Scheuer, N. (2014). Conceptions of woodwind students regarding the process of learning a piece of music. *Research Papers in Education*, 29(4) 497-511. doi: 10.1080/02671522.2013.825310
- Marín, C., Scheuer, N., y Pérez-Echeverría, M. P. (2013). Formal music education not only enhances musical skills, but also conceptions of teaching and learning: a study with woodwind students. *European Journal of Psychology of Education*, 28(3), 781-805. doi: 10.1007/s10212-012-0140-7
- Márquez Díez, Félix (2010). *El valor del canto coral infantil. Programa Infantil de Música de la UC3M* (trabajo de fin de máster). Máster en Gestión Cultural, Música, Teatro y Danza, Madrid, Universidad Complutense de Madrid.

- Marrero, J. (1993). Las teorías implícitas del profesorado: vínculo entre la cultura y la práctica de la enseñanza. En: M. J. Rodrigo, A. Rodríguez y J. Marrero (eds.), *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano* (pp. 243-276). Madrid: Visor.
- Martí, E. (2003). *Representar el mundo externamente*. Madrid: Antonio Machado.
- Martí, E. y Pozo, J. I. (2000). Más allá de las representaciones mentales: la adquisición de los sistemas externos de representación. *Infancia y Aprendizaje*, 90, 11-30.
- Martín, E. y Cervi, J. (2006). Modelos de formación docente para el cambio de concepciones en los profesores. En: J. I. Pozo, N. Scheuer, M. P. Pérez-Echeverría, M. Mateos, E. Martín, y M. de la Cruz (eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: Las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 419-434). Barcelona: Graó.
- Martín, E., Mateos, M., Martínez, P., Cervi, J., Pecharromán, A., y Villalón, R. (2006). Las concepciones de los profesores de primaria sobre la enseñanza y el aprendizaje. En: J. I. Pozo, N. Scheuer, M. P. Pérez-Echeverría, M. Mateos, E. Martín y M. de la Cruz (eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 143-159). Barcelona: Graó.
- Marton, F. (1981). Phenomenography. Describing conceptions of the world around us. *Instructional Science* 10, 177-200.
- Marton, F., y Säljö, R. (1976a). On qualitative differences in learning I: Outcome and process. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 4-11. doi:10.1111/j.2044-8279.1976.tb02980.x.
- Marton F., y Säljö, R. (1976b). Learning processes and strategies II: On qualitative differences in learning. Outcome as a function of the learner's conception of the task. *British Journal of Educational Psychology*, 46(2), 115-127. doi:10.1111/j.2044-8279.1976.tb02304.x.
- Marton, F., y Säljö, R. (1984). Approaches to Learning. En: F. Marton, D. Hounsell, y N. Entwistle (eds.), *The Experience of Learning* (pp.36-55). Edinburgh: Scottish Academic Press.
- Mathers, A. (2009). The use of gestural modes to enhance expressive conducting at all levels of entering behavior through the use of illustrators, affect displays and regulators. *International Journal of Music Education*, 27(2), 143-153.
- Maxwell, C. E. (2002). Aural, visual, and mental processes of music performance (Order No. AAI3023300) [en línea]. Disponible en: *PsycINFO*. (619944073; 2002-95003-057). Recuperado de: <http://search.proquest.com/docview/619944073?accountid=14478>
- McPherson, G. E. (2005). From child to musician: skill development during the beginning stages of learning an instrument. *Psychology of Music*, 33, 5-35.
- Meyer, H. (2004). Novice and Expert Teachers' Conceptions of Learners' Prior Knowledge. *Science Education*, 88(6), 14-983.
- Muñoz, E. y Elorriaga, A. (2011). Principales características de la voz durante la adolescencia. *Música y educación: revista trimestral de pedagogía musical*, 24(85), 32-46.
- Nagore Ferrer, María (1991). Orígenes del movimiento coral en Bilbao en el siglo XIX, *Revista de Musicología*, vol. 14, núm. 1/2, 125-134.

- Nagore Ferrer, María (1995). La música coral en España en el siglo XIX. En: Casares Rodicio, Emilio y Alonso González, Celsa, *La música española en el siglo XIX* (pp. 325-462). Oviedo: Servicio de publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- Nagore Ferrer, María (2001). Aportaciones al estudio del movimiento coral en España. En: Xosé Aviñoa (ed.), *Miscelània Orioll Martorell* (pp. 345-357). Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Napoles, J. (2012). The influences of presentation modes and conducting gestures on the perceptions of expressive choral performance of high school musicians attending a summer choral camp. *International Journal of Music Education*, 31(3), 321-330.
- Nielsen, S. G. (1999). Regulation of learning strategies during practice: a case study of a single church organ student preparing a particular work for a concert performance. *Psychology of Music*, 27, 218-229.
- Nielsen, S. G. (2012). Epistemic beliefs and self-regulated learning in music students. *Psychology of Music*, 40(3), 324-338. doi:10.1177/0305735610385509
- Olson, D. R., y Bruner, J. S. (1996). Folk psychology and folk pedagogy. *The handbook of education and human development*, 9-27.
- Patrick, H., y Pintrich, P. R. (2001). Conceptual change in teachers' intuitive conceptions of learning, motivation, and instruction: The role of motivational and epistemological beliefs. En: Torff, B., y Sternberg, R. J. (eds.), *Understanding and teaching the intuitive mind: Student and teacher learning* (pp.117-143). Routledge.
- Pecharromán, I., y Pozo, J. I. (2008). Epistemologías intuitivas de los adultos: influencia de la edad, el nivel de instrucción y el dominio de conocimiento. *Estudios de Psicología*, 29(3), 245-272.
- Peretz, I., y Zatorre, R. J. (2005). Brain organization for music processing. *Annual Review of Psychology*. 56, 89-114.
- Pérez-Echeverría, M. P. (2004). Solución de problemas. En: M. Carretero y M. Asensio (eds.), *Psicología del pensamiento* (pp. 144-163). Madrid: Alianza Editorial.
- Pérez-Echeverría, M. P., Mateos, M., Pozo, J. I., y Scheuer, N. (2001). En busca del constructivismo perdido. *Estudios de Psicología*, 22(2), 155-173. doi:10.1174/021093901609479
- Pérez-Echeverría, M. P., Mateos, M., Scheuer, N., y Martín, E. (2006). Enfoques en el estudio de las concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza. En: J. I. Pozo, N. Scheuer, M. P. Pérez-Echeverría, M. Mateos, E. Martín y M. de la Cruz (eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 55-93). Barcelona: Graó.
- Pérez-Echeverría, M. P., Postigo, Y., y Marín, C. (2010). Las habilidades gráficas de los estudiantes universitarios: ¿cómo comprenden las gráficas los estudiantes de psicología? *Cultura y Educación*, 22(2), 215-229.

- Pérez-Echeverría, M. P., Pozo, J. I., Pecharromán, A., Cervi., J., Martínez, P., y Martín, E. (2006). Las teorías implícitas de los profesores de secundaria. En: J. I. Pozo, N. Scheuer, M. P. Pérez-Echeverría, M. Mateos, E. Martín y M. de la Cruz (eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 260-276). Barcelona: Graó.
- Pérez-Echeverría, M. P., y Scheuer, N. (2009). External representations as learning tools. En: C. Andersen, N., Scheuer, M. P., Pérez-Echeverría y E. Teubal (eds.), *Representational Systems and Practices as Learning Tools in Different Fields of Knowledge* (pp. 9-26). London: Sense.
- Perry, W. G. (1970). *Intellectual and ethical development in the college years: a scheme*. New York, NY: Holt, Rinehart, y Wilson.
- Piaget, J. e Inhelder, B. (1969). *Psicología del niño*. Madrid, Morata.
- Pitts, S., Davidson, J., y McPherson, G. (2000). Developing effective practice strategies: Case studies of three young instrumentalists. *Music Education Research*, 2(1), 45–56. doi:10.1080/14613800050004422
- Postigo, Y. y Pozo, J. I. (1998). The learning of a geographical map by experts and novices. *Educational Psychology*, 18 (1), 65-80.
- Postigo, Y. y Pozo, J. I. (2000). Cuando una gráfica vale más que 1.000 datos: la interpretación de gráficas por alumnos adolescentes. *Infancia y Aprendizaje*, 90, 89-110.
- Pozo, J. I. (2001). *Humana mente: el mundo, la conciencia y la carne*. Madrid: Morata
- Pozo, J. I. (2003). *Adquisición del conocimiento*. Madrid: Morata.
- Pozo, J. I. (2006). La nueva cultura del aprendizaje en la sociedad del conocimiento. En: J. I. Pozo, N. Scheuer, M. P. Pérez-Echeverría, M. Mateos, E. Martín, y M. de la Cruz (eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: Las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 29–53). Barcelona: Graó.
- Pozo, J. I. (2008). *Aprendices y maestros. La psicología cognitiva del aprendizaje* (2ª ed.). Madrid: Alianza Editorial.
- Pozo, J. I. (2014). *Psicología del aprendizaje humano: adquisición de conocimiento y cambio personal*. Madrid: Morata.
- Pozo, J. I. (2017) (en prensa). Acquisition of Musical Knowledge: Moving Toward a Change in Teachers' Conceptions and Practices. *The Finnish Journal of Music Education*.
- Pozo, J. I., y Gómez Crespo, M. A. (2005). The embodied nature of implicit theories: The consistency of ideas about the nature of matter. *Cognition and Instruction*, 23(3), 351-387.
- Pozo, J. I., Scheuer, N., Mateos, M. y Pérez-Echeverría, M. P. (2006). Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza. En: J. I. Pozo, N. Scheuer, M. P. Pérez-Echeverría, M. Mateos, E. Martín, y M. de la Cruz, M. (eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. 95-127. Barcelona: Graó.
- Pramling (1993). Metacognición y estrategias de aprendizaje. En: C. Monereo (ed.), *Las estrategias de aprendizaje. Procesos, contenidos e interacción*. Barcelona: Domenech, 31-46.

- Quero, M. F. C. (2011). Proyectos musicales inclusivos. *Tendencias pedagógicas*, (17), 74-82. Rao, D. (1987). *Choral Music Experience: Education Through Artistry. The Young Singing Voice*. Boosey y Hawkes.
- Randel, D. M., y Gago, L. C. (1997). *Diccionario Harvard de música*. Madrid: Alianza editorial.
- Real Decreto 1577/2006, de 22 de diciembre, por el que se fijan los aspectos básicos del Currículo de las enseñanzas profesionales de Música reguladas por la Ley Orgánica de Educación 2/2006, de 3 de mayo.
- Reid, A. (2001). Variation in the Ways that Instrumental and Vocal Students Experience Learning Music. *Music Education Research*, 3(1), 25-40.
- Rostvall, A. L., y West, T. (2003). Analysis of interaction and learning in instrumental teaching. *Music Education Research*, 5(3), 213–226. doi:10.1080/1461380032000126319
- Samuelowicz, K., y Bain, J. D. (1992). Conceptions of teaching held by academic teachers. *Higher Education*, 24, 93-111.
- Samuelowicz, K., y Bain, J. D. (2001). Revisiting academics' beliefs about teaching and learning. *Higher Education*, 41, 299-325.
- Sánchez, E., García, R., Castellano, N., Sixte R. de, Bustos, A., y García-Rodicio, H. (2008a). Qué, Cómo y Quién: tres dimensiones para analizar la práctica educativa. *Cultura y Educación*, 20 (1), 95-118.
- Sánchez, E., García, R., Rosales, J., Sixte, R. de, y Castellano, N. (2008b). Elementos para analizar la interacción entre estudiantes y profesores: ¿qué ocurre cuando se consideran diferentes dimensiones y diferentes unidades de análisis?, *Revista de Educación*, 346, 105-136.
- Scheuer, N., Cruz, M. de la, e Iparraguirre, M. S. (2010). El aprendizaje de distintos dominios notacionales según niños de preescolar y primer grado. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8(2), 1083-1097.
- Scheuer, N., Cruz, M. de la, Pozo, J. I., Echenique, M., y Márquez, M. S. (2009). Kindergarten and primary school children's implicit theories of learning to write. *Research Papers in Education*, 24(3), 265-285. doi:10.1080/02671520902928903
- Scheuer, N., Cruz, M. de la, Pozo, J. I., Huarte, M. F., y Sola, G. (2006). The mind is not a black box: children's ideas about the writing process. *Learning and Instruction*, 16, 72-85
- Schommer, M. (1990). Effects of beliefs about the nature of knowledge on comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 82(3), 498-504.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Aldershot: Avebury.
- Schön, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Sheppard, C., y Gilbert, J. (1991). Course design, teaching method and student epistemology. *Higher Education*, 22(3), 229-249.
- Sichivitsa, V. O. (2003). College choir members' motivation to persist in music: Application of the Tinto model. *Journal of Research in Music Education*, 51(4), 330-341.

- Siebenaler, D. J. (1997). Analysis of teacher-student interactions in the piano lessons of adults and children. *Journal of Research in Music Education*, 45(1), 6–20. doi:10.2307/3345462
- Sternberg, R., y Horvath, J. (1995). A prototype view of expert teaching. *Educational Researcher*, 24, 9-17.
- Strauss, S., y Shilony, T. (1994). Teachers' models of children's minds and learning. En: L. A. Hirschfeld y S. A. Gelman (eds.), *Mapping the mind: Domain specificity in cognition and culture*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sullivan, I. M., y Cantwell, R. H. (1999). The planning behaviours of musicians engaging traditional and non-traditional scores. *Psychology of Music*, 27, 245-266.
- Suzuki, S., y Suzuki, W. (1983). *Nurtured by love: The classic approach to talent education*. Alfred Music.
- Szekély, K. (2000). El canto coral en las enseñanzas musicales. *Doce notas*, núm. 21, pp.14 -17.
- Szonyi, E. (1976). *La educación musical en Hungría a través del método Kodály*. Budapest: Corvina.
- Torrado, J. A. (2003). *Las concepciones de profesores y alumnos sobre el aprendizaje de la música. Un estudio sobre la enseñanza de instrumentos de cuerda en los conservatorios profesionales* (tesis doctoral no publicada). Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Autónoma de Madrid.
- Torrado, J. A. y Pozo, J. I. (2006). Del dicho al hecho: de las concepciones sobre el aprendizaje a la práctica de la enseñanza de la música. En: J. I. Pozo, N. Scheuer, M. P. Pérez-Echeverría, M. Mateos, E. Martín y M. de la Cruz (eds.). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos* (pp.205-228). Barcelona: Graó.
- Torrado, J. A. y Pozo, J. I. (2008): Metas y estrategias para una práctica constructiva en la enseñanza instrumental. *C y E: Cultura y educación*, 20(1), 35-48.
- Torres Mulas, Jacinto (1982). El Origen de los Orfeones y Sociedades Corales en España, en Jacinto Torres Mulas (ed.), *El Romanticismo Musical Español, Ritmo*. Madrid: Cuadernos de Música.
- Trilla, J. (1997). Relaciones entre la educación formal, la no formal y la informal. En: *La educación fuera de la escuela* (pp.187-196). México: Ariel.
- Trigwell, K., y Prosser, M. (1996). Congruence between intention and strategy in university science teachers' approaches to teaching. *Higher Education*, 27, 1-11.
- Vallejo, P. (2004): *Mbudi Mbudi Na Mhanga. Universo Musical Infantil de los wagogo de Tanzania*. Madrid: edición del autor.
- Van Driel, J. H., Verloop, N., Van Werven, H. I., y Dekkers, H. (1997). Teachers' craftknowledge and curriculum innovation in higher engineering education. *Higher Education*, 34, 105-122.
- Verhagen, F., Panigada, L., y Morales, R. (2016). El Sistema Nacional de Orquestas y Coros Juveniles e Infantiles de Venezuela: un modelo pedagógico de inclusión social a través de la excelencia musical. *Revista Internacional de Educación Musical*, (4), 35-46.

- Vermunt, J. D. H. M. (1996). Metacognitive, cognitive and affective aspects of learning styles and strategies: a phenomenographic analysis. *Higher Education*, 31, 25-50.
- Vigotski, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Wells, G. (2001). *Indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*. Barcelona: Paidós.
- Williamon, A., Valentine, E., y Valentine, J. (2002). Shifting the focus of attention between levels of musical structure. *European Journal of Cognitive Psychology*, 14(4), 493-520. doi:10.1080/09541440143000221
- Wiltshire, C. (2003). Part I. Performers and Performing: 1. Groups: Male Voice Choirs, Continuum Encyclopedia of Popular Music of the World (vol. 2) (pp. 40-41). A&C Black.
- Yarbrough, C., y Price, H. E. (1989). Sequential patterns of instruction in music. *Journal of Research in Music Education*, 37(3), 179–187. doi:10.2307/3344668
- Zhukov, K. (2007). Student learning styles in advanced instrumental music lessons. *Music Education Research*, 9(1), 111-127. doi:10.1080/14613800601127585



## **ANEXOS**



## **ANEXO 1**

Sistema de análisis de las prácticas de aprendizaje/enseñanza  
en la música instrumental -SAPIL-



## **SISTEMA DE ANÁLISIS DE LAS PRÁCTICAS DE APRENDIZAJE/ENSEÑANZA EN MÚSICA INSTRUMENTAL**

---

**[Escriba el nombre del autor]**

**Octubre de 2011**

## INTRODUCCIÓN

A partir de los diversos sistemas de análisis que se han propuesto para analizar las prácticas docentes (véase por ej., Coll y Sánchez, 2008), parece necesario establecer o definir al menos dos componentes distintos (Sánchez et al., 2008a):

- *Unidades de análisis* en las que se fragmenta la práctica
- *Dimensiones* que se pueden observar en dicha práctica (lo que se enseña/aprende, cómo se enseña/aprende, etc.)

En nuestro caso, el aprendizaje/enseñanza de la música instrumental, que abarcaría no solo la interpretación con diferentes instrumentos musicales (por ej., cuerda, viento, percusión), sino también la música vocal, además de su contenido específico, presenta rasgos diferenciales con respecto a otros escenarios o espacios instruccionales (en especial la mediación de acciones observables en la ejecución de sus procedimientos, lo que facilita el registro y seguimiento de los mismos, junto con una pauta característica de interacción entre aprendices y maestros, basada con frecuencia en estructuras diádicas). Dadas estas especificidades, en este documento de trabajo diseñamos una propuesta para el análisis de las prácticas de aprendizaje/enseñanza en música instrumental que, apoyándose en trabajos anteriores, la mayor parte de ellos basados en espacios escolares típicos, pero también en nuestro propio marco teórico sobre el aprendizaje (Pozo, 2008) y más específicamente sobre las concepciones y las prácticas de enseñanza y aprendizaje (Pozo et al., 2006) desarrolla criterios específicos tanto para la definición de las unidades de análisis como para las dimensiones que deben observarse en dicha práctica.

## UNIDADES DE ANÁLISIS

Así como en diferentes trabajos realizados en escenarios escolares se asume la Unidad curricular (o el Tema) como la unidad de análisis más amplia, en el caso del aprendizaje/enseñanza de la música podría asumirse que la *unidad musical* (pieza, canción, obra, etc.) que se está trabajando como la unidad más molar. Sin embargo con frecuencia en una misma sesión suelen trabajarse varias unidades musicales (de modo fragmentario o completo), por lo que el análisis podría tomar como unidad más general una unidad temática (la *unidad musical*, que se seguiría a lo largo de las sesiones en las que se trabaje) o una unidad temporal (la *sesión* de enseñanza/aprendizaje), ya sea una clase, un ensayo, etc.

Las unidades musicales pueden diferenciarse en función de su naturaleza y contenido musical, al menos en ejercicios técnicos, obras, creaciones, etc., de acuerdo con los criterios establecidos en la Tabla 1.

**TABLA 1: TIPOS DE UNIDADES MUSICALES**

Unidad musical	Descripción	Ejemplo	Contraejemplo
1. Ejercicio técnico	Patrón musical no necesariamente escrito, generalmente repetitivo en torno a uno o varios contenidos técnicos.	- Ejercicios sobre escalas, arpeggios, intervalos, articulaciones, respiración, timbre.	-Obra con diseño formal en torno a un problema técnico. -Obra con finalidad musical.
2. Obra	Composición musical no elaborada por el alumno.	-Sonatas de Mozart -Estudios de Chopin, Czerny: <i>Escuela de Velocidad</i> , op.299 -Hanon: <i>El pianista virtuoso</i> . Czerny, Bertini, Kreutzer (violín), Soleares, Bulerías, Estándar de Jazz,	-Ráfaga, cabecera (en música radiofónica) -Patrones de 1 a 4 compases con repetición.
3. Creación	Incluye tanto la Improvisación (invención simultánea a su interpretación) como cualquier fragmento musical compuesto por el aprendiz y que se incluye en el contenido de clase.	-Improvisación Jazz, falsetas propias del aprendiz. -Fragmento inventado por el alumno para practicar un esquema armónico o cualquier otro parámetro técnico o musical.	-Obra escrita para ser interpretada y publicada por cualquier persona que no sea el aprendiz.
4. Otros	Cualquier producto musical o verbal relativo al contenido de una clase, sesión de estudio o ensayo que no se encuadre con precisión en los anteriores.	-Exposición acerca del tratamiento del texto en la polifonía en Tomás Luís de Victoria, durante un ensayo de coro.	-Ejemplos sobre un fragmento del texto trabajado en el ensayo o clase.

El desarrollo de las unidades musicales se produce en todo caso en una o varias unidades temporales o sesiones de práctica, dentro de las cuales pueden identificarse, siguiendo a Sánchez et al (2008a, 2008b), diferentes *Actividades Típicas*, entendiendo por

tales las diversas partes en las que usualmente se organiza o estructura temporalmente una Sesión de Práctica. Así por ejemplo Chaffin e Imreh (2001) fragmentan cada sesión en dos actividades típicas (*runs, work*). Por su parte Zhukov (2004) habla de una estructura típica que comprende tres partes: *calentamiento* (afinación, ejercicios para colocar el sonido, poner en marcha los dedos, etc.), *cuerpo principal de la clase* (trabajo técnico y repertorio) y *cierre* (momento en que se asignan los deberes y los tiempos que debe dedicar el alumno para cada cosa que tenga que hacer en casa). La mayor parte del tiempo se dedica a la segunda parte y es donde más interacciones profesor-alumno se producen.

En algunos trabajos previos de nuestro grupo se diferencian estas actividades típicas, de modo similar a Zhukov (2004), en términos de momentos o fases en el desarrollo de la práctica (inicial, intermedia, final) (López y Pozo, 2010; Marín, Pérez Echeverría y Hallam, en prensa). En otros trabajos, se diferencian las actividades según fases de la gestión metacognitiva del aprendizaje, en términos de planificación, supervisión o evaluación de las tareas (Torrado y Pozo, 2008). A diferencia de estas propuestas, en nuestro sistema de análisis proponemos una clasificación exhaustiva del tipo de actividades que tienen lugar en la enseñanza y el aprendizaje de la música instrumental, basándose para su diferenciación en el significado o función de esas actividades para la ejecución o interpretación musical. Se identifican cuatro tipos principales de actividades:




- Calentamiento/afinación (preparación de la ejecución o interpretación musical)
- Producción musical (o interpretación propiamente dicha)
- Producción oral, gestual o escrita (referida a la propia producción musical, realizada por alguno de los participantes de la sesión, antecediendo, interrumpiendo o acompañando a dicha producción)
- Otras actividades sin contenido musical (digresiones, pausas, etc.)



Estas cuatro actividades principales pueden sin embargo diferenciarse en varios subtipos. Así, las producciones musicales pueden basarse en el instrumento propiamente dicho o en recursos musicales adicionales (tararear, cantar, palmeo, etc.). Igualmente, las producciones simbólicas con contenido musical pueden consistir en comunicaciones orales, gestuales o en anotaciones. Finalmente varias de estas actividades pueden combinarse entre sí dando lugar a producciones mixtas. La tabla 2 detalla todas las actividades posibles que pueden observarse a partir de estos criterios.



**TABLA 2: ACTIVIDADES TÍPICAS EN LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA MÚSICA INSTRUMENTAL**

Actividad Típica	Definición	Ejemplo	Contraejemplo
1. Calentar / Afinar	Todas aquellas actividades destinadas a que el cuerpo y el instrumento estén preparados y activados para [el trabajo de clase] (comenzar a tocar / cantar).	-Afinar el instrumento. -Calentar con escalas o ejercicios de calentamiento típicos del instrumento.	-Estudios, métodos de escalas, trabajo de la afinación. -Ejercicios de relajación, digresión.
2. Anotar	Cada vez que se utiliza un bolígrafo o lápiz del tipo que sea, así como pegatinas o marcadores, para realizar cualquier anotación escrita o marca visual en la partitura. También cuando se utiliza una goma de borrar o tippex. Todas aquellas marcas visuales realizadas sobre la partitura o programa en el ordenador, ya sea escribiendo o a través de pegatinas o marcadores. También el borrado o tachado.	-Poner digitaciones, arcos, respiraciones, indicaciones del fraseo, ritmo o entonación, alertas del tipo “ojo” o “cuidado” con lápices o bolígrafos de cualquier tipo. -Utilizar pegatinas o marcadores para resaltar partes de la partitura de especial importancia, similares a cuando se utilizan el lápiz o bolígrafo. -Eliminar contenido musical explícito de la partitura con tippex o goma de borrar.	-Marcar el tiempo sobre el atril con el arco u otro instrumento, o con un lápiz o batuta. -Ir siguiendo con el dedo la partitura mientras solfeamos o tocamos. -Pegar un trozo extra de la partitura (como con una fotocopia usando celo) para no pasar hojas, o para aumentar su tamaño.
3. Producir Verbal	Producción tanto del profesor/director como del aprendiz/personas que ensayan de tipo lingüístico oral.	-“Voy a empezar a tocar despacio”. -“¿Por qué no empezamos la frase más piano?”	-Cantar, entonar, tararear. -Respirar profundo. -Toser.
4. Producir Musical Instru-	Producción tanto del profesor/director	-Hacer sonar la guitarra, la flauta, el cello, el trombón...	-Cantar (en sesiones de práctica

<p>mental</p> 	<p>como del aprendiz/personas que ensayan mediante un instrumento musical mediador que sea el de uso principal de esa sesión de práctica.</p>	<p>-Hacer sonar la voz con finalidad musical, (exclusivamente en clases de canto o ensayos corales)</p>	<p>instrumental). -Palmear, percutir con cualquier parte del cuerpo (en sesiones que no sean específicamente de percusión). -Hablar sin finalidad musical.</p>
<p>5. Producir Extra</p> 	<p>Producción tanto del profesor/director como del aprendiz/personas que ensayan cuya finalidad no es sonar el instrumento sino cualquier otro mediador de sonido, o simplemente como control psicomotriz.</p>	<p>-Cantar, tararear, entonar, decir ritmos con sílabas (en sesiones instrumentales). -Palmear, percutir, hacer ritmos con cualquier parte del cuerpo: pie, sesear, silbar (excepto para sesiones instrumentales específicamente de percusión) -Moverse al compás. -Mover los dedos sobre el instrumento sin finalidad de sonarlo musicalmente. -Hacer gestos de colocación del aparato fonador sin finalidad de sonarlo musicalmente.</p>	<p>-Tocar el instrumento musical de uso principal en la sesión de práctica. -Tocar despacio un fragmento o ejercicio musical.</p>
<p>6. Producir Mixto Combinación símbolos anteriores</p>	<p>Siempre que se manifieste más de una producción de las anteriores de manera simultánea, o consecutiva en espacios de tiempo inferiores a 10 segundos cada una.</p>	<p>-Tocar y cantar. -Cantar y bailar. -Tocar y percutir con el pie o la voz.</p>	<p>-Tocar y cantar de manera consecutiva si al menos una de esas producciones dura más de 10 segundos.</p>
<p>7. Digresión</p> 	<p>Actividad que rompe el hilo del discurso (ya sea musical o verbal), hablando o tocando cosas que no</p>	<p>-Durante el estudio personal, tocar de repente un fragmento de otra obra que no sea la que se está trabajando y sin la</p>	<p>-Aquellos momentos en que el alumno, mientras estudia, no produce, ni verbal ni musicalmente, y</p>

	tengan conexión o íntimo enlace con aquello de que se está tratando.	finalidad de trabajar algún aspecto que aparece en ambas (esto se sabría gracias a la entrevista). -Durante una clase: "Hoy mi profe del cole nos ha dicho que vamos a hacer un teatro"/ "¿Cómo tienes la pierna, que el otro día te dolía mucho?"	cuya actividad no puede ser clasificada en ningún apartado de producción (sería "pausa activa"). -Aquellas actividades de clase destinadas a la relajación de los músculos o a la concentración.
8. Pausa 	Cambio de actividad o interrupción no musical que no pueden ser clasificadas como digresiones sino como intervalos de descanso de la actividad que se viene realizando	-Estirar los dedos, las muñecas, el cuello, la espalda... con o sin ayuda del profesor. -Dejar de tocar y quedarse mirando la partitura.	-Estirar la espalda (relajación corporal)/ Tocar cualquier otra cosa que no sea lo que se está trabajando (digresión) / dejar de tocar y de hablar y escribir algo en la partitura (anotar).
9. Out 	Situaciones sin posibilidad de observación completa por pérdida de vídeo y/o audio momentáneo.		

Una vez definidas esas Actividades Típicas en una clase o un ensayo instrumental, cada Actividad podría segmentarse en diversos *Episodios* de práctica. En nuestro caso, podrían diferenciarse típicamente los *Episodios instrumentales* (cuando uno o varios de los agentes educativos, alumnos o maestros, están interpretando música, practicando con el instrumento correspondiente) y los *Episodios discursivos* (cuando uno o varios de esos mismos agentes hablan o explicitan sus representaciones sobre esas acciones instrumentales). Un Episodio Discursivo surgiría normalmente de un desequilibrio comunicativo (un problema) entre lo esperado y lo sucedido, normalmente sería la forma de gestionar un error o una dificultad en el aprendizaje del alumno (o bien de plantear o abrir una nueva meta, tal vez una Actividad Típica). De esta forma una Actividad Típica se descompondría en una Secuencia de Episodios (instrumentales y discursivos). Existirían también con frecuencia episodios mixtos, en los que hubiera tanto producción instrumental como discursiva, pero idealmente esos episodios, en función de su meta o su contenido, podrían caracterizarse como instrumentales (cuando durante una interpretación musical se

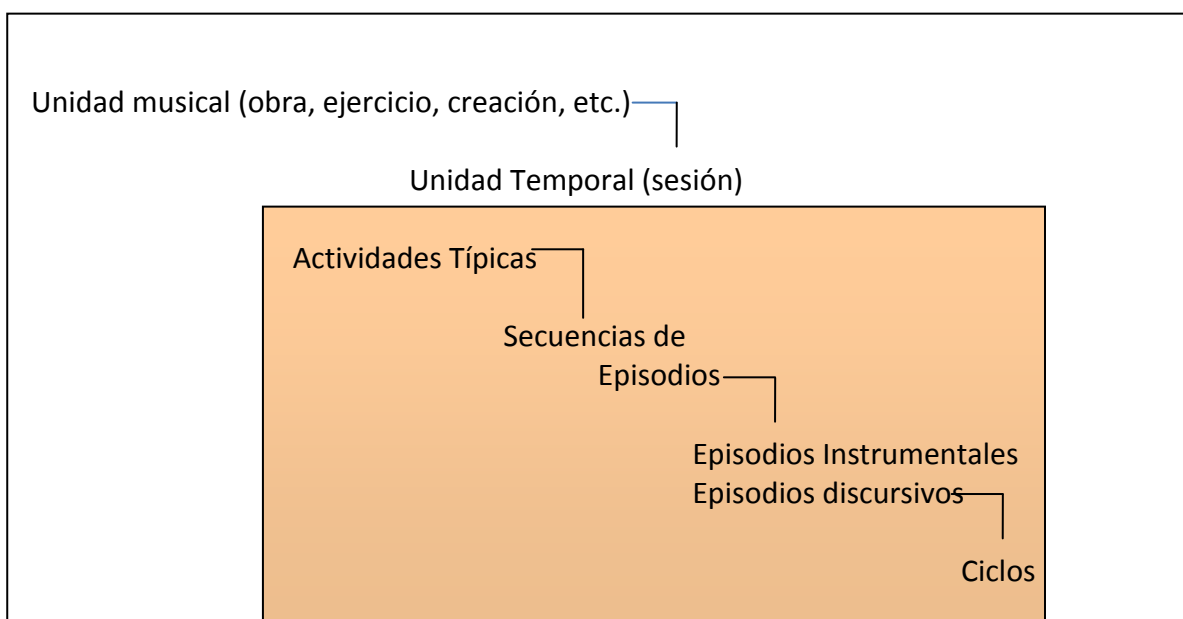
proporcionan explicaciones verbales u otro tipo de indicaciones gestuales dirigidas a mejorar la producción musical) o como discursivos (cuando para ilustrar las explicaciones verbales se acompañan de producciones musicales puntuales).

De este modo, cada Sesión se descompondría en diversos Episodios que podrían analizarse como una unidad en sí mismos (bien sólo los instrumentales o los discursivos, o ambos). Un Episodio interpretativo se identificaría desde el momento en que empieza la producción musical hasta ésta se interrumpe. Igualmente el Episodio discursivo comienza cuando se interrumpe la interpretación y termina cuando se reinicia (o cuando se pasa a otra Actividad Típica)

Los Episodios discursivos a su vez podrían descomponerse en cada uno de los ciclos en que se constituye esa interacción verbal, de acuerdo con el modelo propuesto por Sánchez et al (2008a). Este nivel de análisis se haría una descripción más micro de las secuencias de interacción.

En cada investigación las unidades de análisis podrían diferir dentro de este espacio de análisis (ver figura 1), pero posiblemente ni un enfoque muy molar (como el que adoptan por ej., Patrick y Middleton, 2002 o Perry *et al.*, 2002) ni un análisis tan minucioso y detallado, como el de los ciclos de Sánchez et al (2008a, 2008b) o el de Coll, Onrubia y Mauri (2008), aunque puede tener interés cuando se están analizando ciertos patrones de interacción entre profesor y alumno, o más aún en estructuras cooperativas, en nuestros trabajos asumimos en general como unidad más molar la Sesión, que se descompondría en secuencias de episodios instrumentales y/o discursivos, pudiendo ocasionalmente analizarse estos en términos de ciclos, por lo que las unidades de análisis empleadas se sitúan en la zona sombreada de la Figura 1.

**Figura 1. Segmentación de la Práctica en Unidades de Análisis**



## DIMENSIONES DE LA PRÁCTICA

Pero una vez decidido cómo segmentar la práctica continua en esas unidades discretas más o menos amplias, lo que se necesita es saber dónde dirigir la mirada, qué dimensiones o aspectos de la práctica observar (o mejor, desde qué preguntas analizar lo que en ese periodo de tiempo sucede). Al respecto, Coll, Onrubia y Mauri (2008) proponen “dos niveles de análisis de las secuencias didácticas”:

- *Segmentos de interactividad* (es decir, la gramática de las interacciones, de las ayudas en el discurso escolar)
- *Mensajes* o significados que se co-construyen (es decir, el contenido de esas interacciones)

Por su parte, Sánchez et al (2008a, 2008b) proponen tres “dimensiones” al analizar la práctica educativa:

- *Qué* se hace, que hace referencia a las representaciones y los procesos que se gestionan
- *Cómo* se hace en términos de las estructuras de participación (IRE, IRF, patrones simétricos) que tienen lugar
- *Quién* lo hace en función del nivel de participación de los alumnos, y del tipo de ayudas cálidas y frías que reciben.

Podría pensarse que las estructuras de participación (cómo) vienen a corresponder a los segmentos de interactividad y que los mensajes o significados pueden analizarse en términos de representaciones o procesos (qué). Al margen de sus diferencias teóricas (muy ligadas a los marcos teóricos, más cognitivos o socioculturales) desde los que se construyen ambas propuestas, coinciden en estas dos dimensiones o componentes del análisis, pero el modelo de Sánchez et al (2008a) añade un componente (el quién) no contemplado en la otra propuesta. Sin embargo, tal como se analiza ese tercer componente no resulta fácil de diferenciarlo del “cómo” (¿puede ser el “nivel de participación” de los alumnos analizado con independencia de las “estructuras de participación” en que tiene lugar?).

En el caso específico de la enseñanza musical, Zhukov (2004) propone diferenciar el contenido de la clase (nuevamente el qué), la metodología docente y la relación profesor alumno (que se corresponderían con dos aspectos del cómo, que en principio tampoco parece fácil separar).

A partir de lo que tienen en común estas propuestas, por nuestra parte proponemos un sistema de análisis que, al igual que hacen estos autores en el marco de sus investigaciones, tome por componentes los elementos teóricos desde los que nuestras investigaciones

vienen analizando el aprendizaje y la enseñanza de la música hasta ahora (por ej., Bautista y Pérez Echeverría, 2008; Bautista, Pérez Echeverría y Pozo, 2010; Casas y Pozo, 2008; López y Pozo, 2010; Marín, Pérez Echeverría y Hallam, en prensa; Pozo, Bautista y Torrado, 2008; Torrado, Casas y Pozo, 2005; Torrado y Pozo, 2006, 2008). Así que podríamos partir de que en toda actividad o práctica hay al menos tres componentes o tres preguntas a los que debemos responder (Pozo, 2008)

-*Qué* se aprende o se pretende que se aprenda (*resultados* del aprendizaje)

-Mediante qué procesos y actividades aprende el alumno esos resultados (es decir *cómo* se gestiona cognitiva y metacognitivamente el aprendizaje musical) (*procesos*)

-*Cómo* se organizan esas actividades o prácticas (si se quiere *cómo* participan profesores y alumnos en dichas prácticas (*condiciones*))

De esta forma en nuestro caso el *cómo* se desdoblaría en dos componentes: las interacciones y ayudas que median en el aprendizaje y los procesos cognitivos y metacognitivos que pone en marcha el alumno. Esta dimensión, en la medida en que subyace a los análisis teóricos y empíricos que hemos venido realizando en estudios anteriores (por ej., Bautista, Pérez Echeverría y Pozo, 2010; Pozo et al., 2006; Torrado y Pozo, 2006, 2008), será uno de los ejes que vertebran nuestro análisis de la práctica. Además, el estudio del aprendizaje musical facilita este análisis de los procesos de aprendizaje del alumno, ya que frente a otros trabajos en que las interacciones suelen producirse entre un profesor y múltiples alumnos, de modo que el foco tiende a situarse más en el profesor, o sea en la enseñanza, el carácter habitualmente individual o en pequeños grupos de la enseñanza instrumental, como se ha señalado, permite focalizar el análisis en mayor medida en los alumnos y en las mediaciones o ayudas proporcionadas por los maestros para ayudar a la gestión de los procesos implicados en dicho aprendizaje.

Además, a diferencia de la propuesta de Sánchez et al. (2008a, 2008b) una de nuestras hipótesis sería la estrecha interdependencia entre estos tres componentes ya que formarían un sistema integrado, aunque con diversos grados de coherencia (Pozo, 2008; Pozo et al., 2006). La diferenciación entre estos tres componentes en el análisis permitiría, al igual que en los estudios de Sánchez et al (2008a, 2008b), contrastar empíricamente sus relaciones, si bien en nuestro caso prediríamos que ambos componentes serían interdependientes, en especial cuando las concepciones de los docentes están más claramente perfiladas, como suele ser el caso de aquellos que mantienen la teoría directa o, sobre todo de la teoría constructiva (Pozo et al., 2006).

Para cada una de esas dimensiones es preciso desarrollar a su vez categorías o dimensiones de análisis específicas, así como indicadores lo más precisos posibles para cada una de ellas, que proponemos a continuación.

## LOS RESULTADOS DEL APRENDIZAJE Y LA ENSEÑANZA MUSICAL

Una primera clasificación de estos resultados partiría de la ya clásica distinción entre aprendizajes verbales, procedimentales y actitudinales (Coll, Pozo, Sarabia y Valls, 1992; también Pozo, 2010), adaptada al dominio de la enseñanza instrumental). Así se distinguiría entre tres tipos de resultados, que podrían observarse tanto en los episodios verbales como instrumentales. Igualmente en un mis episodio pudieran trabajarse de forma relacionada o simplemente yuxtapuesta diferentes resultados. Diferenciaríamos entre:

- ✓ *Aprendizajes simbólicos* (verbales): dominio de los lenguajes y códigos de representación musical, en especial las partituras, diferenciando entre los tres niveles establecidos en trabajos anteriores (Bautista y Pérez Echeverría, 2008; Bautista, Pérez Echeverría, Pozo y Brizuela, 2009, Casas y Pozo, 2008; Torrado, Casas y Pozo, 2005) a partir de la diferenciación establecida por Postigo y Pozo (1998, 2004) entre el procesamiento explícito, implícito y conceptual de las representaciones externas (ver también Pérez Echeverría, Martí y Pozo, 2010; Pérez Echeverría, Postigo y Pecharromán, 2009).

En el caso del aprendizaje de las notaciones musicales, esos tres niveles de procesamiento serían

- 1) *notacional* (correspondiente con las marcas o notaciones explícitas en la partitura, tales como notas, ritmos, digitaciones, etc)
  - 2) el nivel *sintáctico* (correspondiente con la información implícita en la partitura), que se desdoblaría en dos (ver tabla 3):
    - a) el *sintáctico* propiamente dicho (armonía, melodía, etc.)
    - b) el *analítico-estructural* (que implica un análisis de estructuras o pautas de organización más globales en la partitura)
  - 3) el nivel *referencial* (correspondiente a relacionar conceptualmente la obra con su contexto de producción e interpretación, considerando elementos expresivos, comunicativos, históricos, etc.)
- ✓ *Aprendizajes procedimentales*: donde lo esencial es diferenciar entre procedimientos motores y procedimientos cognitivos (que implicarían por tanto una referencia a los procesos, a los que se refiere un apartado posterior), así como entre procedimientos ligados al dominio técnico del instrumento y procedimientos más estratégicos vinculados a la producción del sonido bajo condiciones variables y con metas diferentes.
  - ✓ *Aprendizajes actitudinales*: adquirir actitudes y valores ligados al control de la interpretación musical, tanto en contextos escénicos como de enseñanza y aprendizaje.

**TABLA 3: RESULTADOS DE APRENDIZAJE**

NIVELES DE PROCESAMIENTO (RESULTADOS CONCEPTUALES)	Categoría	Definición	Ejemplo	Contraejemplo
	Notacional <b>NPNT</b>	Verbalizaciones del docente o del alumno cuyo principal objetivo sea aprender, decodificar o practicar los símbolos o marcas gráficas explícitas de la partitura, así como añadir otras marcas básicas.	-Lee las notas de la partitura” (y su actividad correspondiente). -Hace el ritmo que pone. -Poner arcos y digitaciones. -Dinámicas. -Lectura de los acordes como mera decodificación de símbolos gráficos (en jazz, nomenclatura americana).	-Toca la melodía.
	Sintáctico <b>NPST</b>	Verbalizaciones y actividades del docente o el alumno acerca de cualquier término que por sí mismo necesita de un procesamiento sintáctico de la partitura: melodía, acompañamiento, modalidad, tonalidad, célula, motivo, tema, frase, voces, etc.	-Ver la armonía de la obra de manera funcional, relación entre acordes (p.e. II-V en jazz). -Tocar los arpeggios de la pieza. -Saber qué tonalidad tiene la obra. - ¿Cuántas partes tiene el tema? (jazz)	-Diferencia la melodía del acompañamiento. -Ve los cambios de armonía y su relación con los temas.
	Analítico-Estructural <b>NPAN</b>	Verbalizaciones y actividades del docente y el alumno que conlleven poner en relación varios elementos notacionales y/o sintácticos de la partitura que resulten en un elemento nuevo con entidad propia. Se refiere también al análisis estructural, melódico y armónico	-Ve los cambios de armonía y su relación con los temas. -Análisis armónico, melódico, formal, textural, etc., sin que por ello lo esté poniendo en relación con otro.	-Ve la relación entre la melodía y el acompañamiento con la idea del compositor sobre ello.



R. PROCEDIMENTALES		general de la pieza.		
	Referencial <b>NPRF</b>	Relación de los elementos de la obra propios de los niveles anteriores con sus dimensiones comunicativas, estéticas, estilísticas, expresivas, semánticas, perceptivas y psicológicas.	-Intenta expresar al público la idea del compositor de la pieza. -Inventa una historia que ayuda a expresar esta música. -Entender el significado de la partitura, su estilo y estética.	-Memoriza la pieza para poder participar en la audición.
	Psicomotrices <b>RPPM</b>	Contenidos motrices necesarios para aprender la partitura o la técnica específica del instrumento (por ejemplo: afinación, ejercicios técnicos, 1ª posición, <i>detaché</i> , gestualidad, relajación y postura corporal, respiración, agilidad y precisión de dedos, dominio del arco, coordinación de manos, etc.)	-Paso del dedo 1 al dedo 2. -Distribución del arco. -Respirar antes de cada frase para relajar el cuerpo. - prueba las siguientes digitaciones. -Que afine. -Afinar el instrumento al inicio de la clase.	-Esto lo tienes que estudiar 20 veces hasta que te salga. - <i>Vibrato</i> (cuando es para aplicarlo a la obra en relación a la expresividad). -Anota las digitaciones que sean convenientes.
	Expresivos <b>RPEX</b>	Contenidos de naturaleza interpretativa-intuitiva en los que no se explicitan los elementos notacionales o psicomotrices que habría que aprender para adquirirlos, pero que nos ayudan precisamente a embellecer estéticamente dichos símbolos (fraseo, <i>vibrato</i> , etc.)	-Utilizar un <i>vibrato</i> más rápido en las notas largas. -Frasear con una idea de continuidad. -Diferencias de carácter. - Yo antes tocaba así (ejemplo), pero el profesor quiere que suene así (ejemplo), como bailando.	-Trabajar el <i>vibrato</i> con una rotación pequeña entre los dedos (iría en psicomotriz).
	Conceptuales-Comprensión Holística <b>RPCN</b>	Contenidos de naturaleza interpretativa-intuitiva en los que se mencionan comprensiones de tipo	-Comprender el aire de la pieza. -Escuchas cómo lo toca el profesor y tú tienes que coger el concepto,	-¿Qué diferencia encuentras el carácter de los movimientos primero y

		holístico, o referenciales del compositor o de la música que se aprende pero sin estar relacionados con elementos notacionales o una partitura.	más o menos cómo va. -Hay que entender qué quería decir el músico que hizo esa pieza, qué quería transmitir. -Te doy veinte discos para que te impregnes del jazz.	segundo de esta obra? (NPRF) - ¿Qué crees que quería expresar el autor con una modulación como la de la segunda página? (NPRF)
	<b>Producción RPPR</b>	Se refiere al trabajo específico de búsqueda del/los sonido/s adecuado/s que pueden sacarse del instrumento, para adaptarse a la idea técnico-musical de la obra. Son las características físicas del sonido como potente, nítido, proyectante, oscuro, brillante, etc.	-Que experimente con el instrumento hasta encontrar un sonido adecuado para la pieza. -Tiene que tocar ese trozo más brillante.	-El sonido de Bylsma para Bach sería el ideal para esta pieza, aterciopelado, dulce (iría en escucha).
	<b>Memorización RPMM</b>	Todos aquéllos procedimientos (tanto mecánicos como estratégicos) relacionados con la reproducción fiel de una obra o pasaje de la misma, sin utilizar herramientas de memoria externa, papel o audio.	-Que memorice la pieza para el examen. - Aprenderse la obra de memoria, dividiéndola primero en secciones y practicando cada una por separado.	- Que repita el pasaje diez veces.

<b>RESULTADOS ACTITUDINALES</b>	<b>Presencia Escénica/Actitudinal ACPE</b>	Contenidos de preparación a la actuación en público, como secuencias de acción, verbalizaciones y autoinstrucciones de anticipación a la performance, así como de la actitud en clase, tanto con los compañeros como con el profesor.	-Voy a estar tranquilo, voy a estar tranquilo. -Sales por ese lado y saludas en el centro, ¿probamos?. -Me siento en la banqueta y antes de empezar a tocar me imagino la música, cómo va, para relajarme. -Ahora estaba hablando yo, hay que respetar los turnos...	-Te va a salir bien, puedes hacerlo. (PRJC)  -Me encanta actuar en público y comunicarme por medio de la música. (PRMI)

## LOS PROCESOS DEL APRENDIZAJE Y LA ENSEÑANZA MUSICAL

Aquí se considerarán aquellos procesos psicológicos y/o cognitivos que de forma *explícita* se gestionan en las prácticas analizadas. Se considerará que se está gestionado un proceso (sea por el maestro, por el aprendiz o por ambos) siempre que haya una mención explícita al mismo, pero no cuando pueda inferirse que se está trabajando pero sin que se haga explícita su gestión. Por tanto se identificarán esencialmente a partir de los episodios discursivos, si bien podría seguirse su rastro a través de los episodios instrumentales. Entre los procesos, caracterizados en detalle en la tabla 4, que cabría analizar estarían los siguientes:

- Cómo se gestiona la *atención* de los alumnos (focalización, mantenimiento y distribución, etc.)
- Cómo se regula la *motivación* y la *emoción* de los alumnos (establecimiento de metas y tipo de metas, motivación extrínseca/intrínseca, respuestas emocionales, etc.)
- *Aprendizaje repetitivo* (repaso)
- *Aprendizaje constructivo* (relación con otros contenidos y aprendizajes musicales, generalización y discriminación)
- *Recuperación* (gestión de los “conocimientos previos” de los alumnos)
- *Transferencia* (aplicación o desarrollo de lo aprendido en nuevos contextos, tareas, etc.)

- *Gestión metacognitiva* de los procesos anteriores (planificación, supervisión y/o evaluación de los mismos).

**Tabla 4: PROCESOS EN EL APRENDIZAJE DE LA MÚSICA INSTRUMENTAL**

<b>Categoría</b>	<b>Definición</b>	<b>Ejemplo</b>	<b>Contraejemplo</b>
Recuperación literal <b>PRRL</b>	Verbalizaciones o gestos del docente o del alumno en los que se solicita o se alude a conocimiento aprendido previamente.	-“Vamos a ver ahora la escala de Fa M que nos estudiamos para la semana pasada”. -“¿Te acuerdas de la melodía que hemos tocado al principio de la clase? Vamos a ver si la recuerdas entera”.	-“¿Te acuerdas de la melodía que hemos tocado al principio de la clase? Pues esta tiene el mismo ritmo. A ver si te sale”.
Recuperación con transferencia / Activación y manejo de los conocimientos previos <b>PRRT</b>	Verbalizaciones o gestos del docente en la que se solicita o se alude a un conocimiento ya adquirido (pasado) para usarlo como anclaje para un aprendizaje nuevo (puede ser más superficial o más profunda)	-“¿Te acuerdas de cómo conseguiste que te sonara el Mi agudo en la canción de ayer? ¿Probamos si sirve también para hacer el Fa? -“Imagínate que viene el lobo, vamos a probar cómo sonaría”. -“¿Por qué no ponemos los mismos dedos 1-2-3 que aparecen en la canción de ayer?”	-“¿Te acuerdas de cómo conseguiste que te sonara el Mi agudo en la canción de ayer? ¿Lo puedes volver a hacer, a ver si te sigue saliendo?”
Repetitivo-repaso <b>PRRR</b>	Verbalizaciones o gestos del docente o el alumno en las que se alude a la repetición de un fragmento musical o acción motora con o sin el instrumento, con el fin de fijar ese aprendizaje.	-“Vamos a repetir esto 10 veces”. -“Voy a estudiarme esto todos los días durante 5 minutos”. -“El día antes del concierto siempre estudio despacio, es la única manera de que me salga”.	-“El día antes del concierto siempre estudio despacio, porque así aseguro los cambios de dedos y los movimientos”. -“Voy a estudiar esto para apuntar la digitación que más me convenga”.

<b>Comprensivo PRCO</b>	Verbalizaciones o gestos, tanto del profesor como del alumno, que promueven la elaboración de conocimiento y no pueden ser incluidas en ninguna otra categoría, como por ejemplo jerarquizar, relacionar, comparar, o seleccionar información.	<p>- En las respiraciones de pregunta y respuesta he de mantener la línea global de frase.</p> <p>- “Este tipo de ataque es muy diferente a todos los anteriores porque tengo que colocar la mano más alta”</p> <p>-P: “¿Qué dinámicas usarías en este pasaje?”</p> <p>A: “Pues, si esto era <i>mp</i>, voy a intentar continuar en <i>p</i> y terminar en <i>pp</i>”.</p>	<p>- “Fíjate primero en la tonalidad y luego en la velocidad a la que va la pieza”.</p> <p>- P: “¿Qué puedes hacer para mejorar este fragmento?”</p> <p>A: “¿Hacerlo muchas más veces?”</p>
<b>Planificación PRPL</b>	Verbalizaciones del docente o del alumno destinadas a establecer un plan mediante el que se organiza la adquisición de un aprendizaje.	<p>“Voy a estudiar esto para apuntar la digitación que más me convenga”.</p> <p>“Estudia primero el pasaje despacio y luego vas subiendo la velocidad hasta que llegues a lo que indica la partitura”.</p>	<p>“Ahora que has visto cómo es ese pasaje, tócalo entero”.</p> <p>“Fíjate en tu brazo mientras tocas”.</p>
<b>Evaluación PREV</b>	Verbalizaciones del docente o el alumno destinadas a realizar un juicio sobre la acción realizada, en el que puede o no hacerse alusión a la consecución o no del objetivo de ese momento.	<p>“Ahora sí te ha salido bien el pasaje”.</p> <p>“Respetar los sitios para respirar es algo que todavía no me sale”</p> <p>“¡Bien!”</p> <p>“Si te sale bien, te pongo un 10 hoy”.</p>	<p>“Esto me lo voy a estudiar mucho”.</p> <p>“Repásate primero la escala y luego la obra”.</p> <p>“Como haya mucha gente en el concierto me podré nervioso y me equivocaré”.</p>
<b>Gestión de la atención PRGA</b>	Verbalizaciones o gestos, tanto del profesor como del alumno, que supongan la gestión del foco de atención y del mantenimiento de la misma en acciones tanto presentes como inmediatas.	<p>- “Fíjate en cómo estás moviendo el codo”.</p> <p>- “Esto es importante porque puede caer en el examen”.</p> <p>- “Estoy cansada, pero voy a seguir un poco más porque ya voy a terminar”</p> <p>-El docente señala algún elemento en la</p>	<p>-“Imagínate que viene el lobo, vamos a probar cómo sonaría”</p> <p>- P:“¿De qué te has dado cuenta al bailarla?”</p> <p>A: “De que la música va mucho más rápido”.</p> <p>P: “De acuerdo,</p>

		partitura.	¿quieres tocarla ahora mientras yo la bailo?"
Atribuciones <b>PRAT</b>	Emisión verbal de las razones por las que el profesor o el alumno atribuyen el éxito o fracaso del aprendiz en la actividad realizada (pasado), y que pueden ser tanto positivas como negativas sobre el individuo (interno) o sobre los resultados, procesos o condiciones del aprendizaje (externo).	-“No te sale porque no has estudiado suficiente”. -“Se me quedó pequeño el sonido porque la acústica es muy diferente”.	-“Para que te salga esto tienes que estudiar mucho y repetir muchas veces el pasaje”. -“Como me pongo nervioso, voy a hacer un poco de relajación antes de tocar”.
Gestión motivación extrínseca <b>PRME</b>	Verbalizaciones o gestos mediante los cuales el profesor, los padres, los compañeros (agentes externos) o el alumno (agente interno) gestionan elementos externos al proceso de aprendizaje en sí, que se usan o sirven para impulsar el desarrollo de la tarea.	-“Odio estudiar, pero si mis padres ven que practico, me comprarán las zapatillas de moda”. -“Venga, una vez más la escala y tocamos juntos el dúo que tanto te gusta”.	-“Hoy no me sale ni a la de tres, igual puedo ir a dar una vuelta para que me relaje un poco y así me concentro mejor luego”. -“Se me quedó pequeño el sonido porque la acústica es muy diferente”. -“Venga, ¡que va muy bien!”.
Gestión motivación intrínseca <b>PRMI</b>	Verbalizaciones o gestos mediante los cuales el profesor o el alumno gestionan elementos internos al proceso de aprendizaje en sí, que se usan o sirven para impulsar el desarrollo de la tarea.	-“Voy a estudiar ese pasaje de Bach, porque realmente es una pasada cómo está construido”. -“Me gusta mucho tocar esta pieza de arriba abajo, porque es tan bonita”. -“Quiero tocar esto porque me cuesta mucho que me salga”.	-“Tengo que practicar más este pasaje para que el público me aplauda mucho”. -“No me gusta tocar esta obra porque no me sale bien”. -“Toco esta pieza de arriba abajo muchas veces porque a mi madre le gusta”.

<p>Intensidad, regularidad y duración del estudio</p> <p><b>PRES</b></p>	<p>Referencias explícitas sobre la calidad y cantidad de estudio, así como del nivel de exigencia de la concentración y el hábito de estudio personal.</p>	<p>-“Esto lo tienes que estudiar 20 veces hasta que te salga”.</p> <p>-“Tienes que estudiar todos los días media hora para poder avanzar”.</p> <p>-“Que estudie en casa”.</p> <p>-“Estoy estudiando demasiado fuerte y me voy a quemar el hombro, mejor relajo un poco el esfuerzo, y ya cuando haya calentado bien, lo estudio con más energía”.</p> <p>-“Hoy he estudiado bastante, pero si no lo hago todos los días, no habrá continuidad en el avance”.</p>	<p>-“Cuanto mejor te lo sepas de memoria, mejor te concentrarás a la hora de tocarlo”.</p>
<p>Representación mental</p> <p><b>PRRM</b></p>	<p>Verbalizaciones del docente o del alumno mediante las que se proponen actividades con la finalidad de trabajar o generar una representación mental, sonora, táctil o visual, esté o no relacionada con una pieza o sonido en concreto.</p>	<p>-Escuchar interiormente la partitura.</p> <p>-Cantar mientras se toca, para vigilar la afinación.</p> <p>-Cantar la pieza antes de tocarla.</p> <p>-Visualizar con los ojos cerrados las teclas del piano donde están los acordes.</p> <p>-Hacer ejercicios de interdependencia de dedos con la misma digitación de la pieza, pero sin el instrumento.</p>	<p>-Que afine el instrumento, es fundamental para poder tocar la pieza.</p>

## **LAS CONDICIONES DEL APRENDIZAJE/ENSEÑANZA DE LA INTERPRETACIÓN MUSICAL**

Las condiciones hacen referencia, en este esquema de análisis, al tipo de actividades de aprendizaje/enseñanza que tiene lugar y a la participación de los diferentes agentes (profesores y alumnos) en dichas actividades, en suma a *quién* interviene en esas actividades y cómo lo hace. Se trataría de identificar las diversas acciones que realizan los profesores de música para gestionar el aprendizaje de sus alumnos y la forma en que interactúan con ellos, dando lugar a diferentes estructuras de participación. Aunque gran parte de la enseñanza en música instrumental se apoya en interacciones diádicas, resulta de especial interés analizar también los espacios de aprendizaje cooperativos (por ej., Baño, 2011; Vidal, Durán y Vilar, 2010), en los que varios intérpretes interactúan, por sí mismos o bajo la supervisión de un docente.

En el caso de la enseñanza de la música, Zhukov (2004) establece las siguientes categorías de actividades:

- Demostración del profesor
- Explicaciones e instrucciones del profesor
- El profesor pregunta al alumno
- Feedback: contempla cuatro tipos: evaluación global positiva (“muy bien”), evaluación específica positiva (“eso estaba bien porque...”, o refiriéndose a una tarea concreta que estaba haciendo), evaluación global negativa y evaluación específica negativa.
- Explicaciones acerca de cómo estudiar (practicar).
- Establecimiento y planificación de metas, tanto a corto como a medio-largo plazo.
- Por parte del alumno: sugerencias, preguntas, acuerdos mostrados con el profesor, ejecuciones musicales...

Por nuestra parte, a partir de los diferentes trabajos que identifican las actividades docentes típicas (por ej., Coll y Solé, 1990; De la Cruz et al., 2006; De la Cruz, Scheuer y Huarte, 2001; Loo, 2011; Viladot, Gómez, y Malagarriga, 2010), diferenciaríamos entre los siguientes tipos de acciones:



**Tabla 5: ACCIONES OBSERVABLES EN LA PRÁCTICA DE LA ENSEÑANZA DE LA MÚSICA INSTRUMENTAL**

ACCIÓN	Definición	Ejemplo	Contraejemplo
Informar/transmitir conocimiento	Verbalizaciones del profesor o del alumno en las que se exponen conocimientos.	- En un compás de 4/4 puedes tener diferentes figuras: una redonda, dos blancas, cuatro negras...	- Ahora vamos a hacer un resumen de lo que han tocado los compañeros y luego planificamos las cosas que queremos cambiar. (instrucciones)
Explicar/ Argumentar	Verbalizaciones del profesor o del alumno en las que se justifica alguna idea.	- Este fraseo es más adecuado porque esta frase es una pregunta y llega hasta esa nota.	- los fraseos deben estar relacionados con la intensidad armónica y melódica de la frase. (explicación)
Corregir	Verbalizaciones del profesor o del alumno en las que se explicita una ejecución o una acción considerada como no adecuada. Puede darse o no una opción alternativa.	- No bajes la cabeza mientras tocas. - Te has equivocado en esa parte, el La es sostenido.	- no bajes la cabeza mientras tocas porque estás poniendo tensión en el cuello y el aire lo proyectas con dificultad. (argumentación)
Dar instrucciones/ Ordenar	Verbalizaciones del profesor o del alumno mediante las cuales se explicitan los pasos a seguir para llevar a cabo una acción.	- Cuando empieces a estudiar una partitura, antes de empezar a tocar te fijas en la armadura y en el compás.	- La partitura tiene varios elementos importantes como la armadura, el compás y el tempo de la pieza. (explicación)
Modelar / Demostrar	Acciones o verbalizaciones del profesor o del alumno que muestran una acción que debe ser imitada	- Mira, tienes que poner el dedo así, redondito (haciendo el gesto).	- primero fíjate en el codo (señalando al alumno) y luego controla que el dedo esté bien redondo. (instrucción)

Preguntar/Dudar	Verbalizaciones del profesor o el alumno que conllevan una respuesta del interlocutor.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿A qué estilo pertenece esta obra?, ¿De quién es?</li> <li>- ¿Qué elementos de esta obra te llaman la atención?</li> <li>- Esto no sé cómo se hace... ¿Cómo puedo hacer para que me salga <i>piano</i>?</li> </ul>	- No sé bien como explicártelo con palabras, mira mejor cómo lo hago y lo intentas imitar. (modelado) .
Proponer tarea /Sugerir	Verbalizaciones del profesor o del alumno en las que se explicita, de modo tentativo o alternativo, una posible acción a realizar	- Prueba ahora a tocar eso mismo en otro registro.	No lo hagas tan liso, yo creo que tienes que articular más la línea de frase. (corrección)

Pero además de observar las acciones que se realizan y en qué secuencia, nos interesa también identificar a los agentes que las llevan a cabo y a la función que asumen en esas secuencias didácticas. En este sentido, Sánchez et al. (2008a, 2008b), tomando como unidad de análisis los ciclos de los que se componen los episodios, identifican tres componentes: un profesor pregunta algo que el alumno debe conocer (I = indagación), un alumno responde (R= respuesta) y el mismo profesor evalúa lo sucedido (E = evaluación). Esta estructura es conocida como IRE (Indagación + Respuesta + Evaluación). Hay también patrones de actividad más abiertos, como el IRF (F = feedback), o más simétricos en los que tanto el alumno como el profesor podían iniciar el ciclo, responder o evaluar.

Por nuestra parte, intentaríamos relacionar el tipo de ayudas que se proporcionan y la forma en que estructuran esas prácticas con las teorías implícitas que hemos identificado en trabajos anteriores (Pozo et al., 2006) y más específicamente en los estudios sobre aprendizaje y enseñanza instrumental (Bautista *et al*, 2009; Torrado y Pozo, 2006, 2008, entre otros). Así, según muestra la Tabla 6, proponemos diferenciar, en cada uno de los episodios observados, entre:

-Prácticas de Enseñanza *Directa* (D): el profesor dice lo que hay que hacer, da la respuesta (cerrada) a la necesidad o problema planteado [se correspondería a algo

asi como un (I) RE) en la terminología de Sánchez et al., donde RE las realiza el profesor) En este patrón predominarían las acciones *transmitir conocimiento, dar instrucciones, ordenar, modelar, corregir*.

-Prácticas de Enseñanza *Interpretativa (I)*: el profesor proporciona ayudas, sugerencias, propuestas, pero es que el cierra el ciclo (un IRE). En este patrón, junto con alguna de las categorías anteriores, lo característico sería el predominio de acciones como *explicar, sugerir*.

-Prácticas de Enseñanza *constructiva (C)*: el profesor más que proporcionar respuestas, guía y ayuda a que el alumno encuentre sus propias respuestas: Pregunta más que responde (sería más cercano al IRF o a estructuras de participación abiertas o en las que el cierre, en caso de IRE, lo realiza el alumno). Aquí el patrón debería ser diferente predominando categorías como *sugerir o preguntar* por parte del profesor, aun con la presencia también de *explicar*, pero sobre todo se incrementarían las *participaciones del alumno* que debería *argumentar, dudar y corregir* sus propias acciones.

#### Tabla 6: TIPOS DE INTERACCIÓN IDENTIFICADOS EN LOS DISTINTOS EPISODIOS

La interacción la dividimos en distintas secciones dependiendo de quiénes sean los participantes:

En primer lugar identificamos las interacciones predominantes en la Enseñanza de instrumentos Musicales y Voz, con formatos de aula 1-1, es decir, Profesor-Alumno. En esta interacción distinguimos distintos matices en el peso de la participación y gestión de los procesos, resultados y condiciones de aprendizaje estableciendo como predominantes las estructuras P, las Pa y las PA descritas a continuación.

<b>P</b>	El profesor dice lo que hay que hacer, da la respuesta (cerrada) a la necesidad o problema planteado [se correspondería a algo así como un (I) RE) en la terminología de Sánchez et al., donde RE las realiza el profesor). <i>El profesor ejerce un fuerte control, dice, ordena, transmite...</i>
<b>Pa</b>	El profesor proporciona ayudas, sugerencias, propuestas, pero es que el cierra el ciclo (un IRE). <i>El profesor sugiere, propone...</i>
<b>PA</b>	El profesor más que proporcionar respuestas, guía y ayuda a que el alumno encuentre sus propias respuestas: Pregunta más que responde (sería más cercano al IRF o a estructuras de participación abiertas o en las que el cierre, en caso de IRE, lo realiza el alumno). <i>El profesor sugiere, guía, el control</i>

	<i>es compartido...</i>
<b>A</b>	El profesor deja hacer al alumno, le apoya, como máximo pregunta, no sugiere no da respuestas. Tal vez pueda tener relevancia en el caso de estructuras simétricas. <i>El profesor deja hacer...</i>

La estructura de sólo A predominante es mucho menos frecuente en el caso de la enseñanza de la música reglada, no obstante la contemplamos para poder identificar casos excepcionales. A continuación describimos las situaciones de interacción entre alumnos gestionadas o no por un docente, que se estructuran dependiendo del tipo de objetivo perseguido (Johnson, Johnson y Holubec, 1994).

Aprendizaje Individual (a) (b) (c)	En función de si cada alumno persigue un objetivo de tipo individual independiente de que los demás miembros del grupo lo consigan o no.
Aprendizaje Competitivo (ab)	Si cada alumno persigue un objetivo el cual sólo uno (o unos pocos) puede lograr y por lo tanto el resto no pueden.
Aprendizaje Cooperativo (aa)	Si el objetivo está logrado si y sólo si todos los miembros del grupo lo consiguen, de tipo cooperativo.

En el tercer tipo de interacción entre alumnos podríamos distinguir diferentes subtipos, pero aquí podríamos destacar:

Aprendizaje Cooperativo	Tutoría entre Iguales (Aa)	Hay un compañero que maneja mejor determinado aspecto de la realidad cultural y se lo enseña a un compañero con menos conocimiento en ese aspecto en concreto. No hay igualdad como rol psicológico y la mutualidad es baja.
	Cooperación entre iguales (aa)	Dos o más compañeros aportan e intercambian ideas acerca de una tarea y objetivos delimitados en el tiempo (generalmente por un docente). La mutualidad es variable aunque hay bastante igualdad entre los miembros respecto al conocimiento de ese aspecto de la realidad.
	Colaboración entre iguales (AA)	Dos o pocos más compañeros definen objetivos, aportan ideas o estructuran y llevan a cabo tareas a largo plazo en un formato de gran igualdad y mutualidad, con intercambio y regulación propia.

## BIBLIOGRAFIA

- Baño, L (2011) *Dinámicas de interacción en prácticas de ensayo de música de cámara*. Memoria para la Obtención del D.E.A. Departamento de Psicología Básica, Universidad Autónoma de Madrid.
- Bautista A., Pérez Echeverría M. P., and Pozo J. I. (2010). Music performance teachers' conceptions about learning and instruction: A descriptive study of Spanish piano teachers. *Psychology of Music*, 38, pp. 85-106.
- Bautista, A., & Pérez Echeverría, M. P. (2008). ¿Qué consideran los profesores de instrumento que tienen que enseñar en sus clases? *Cultura y Educación*, 20(1), 17-34.
- Bautista, A.; Pérez Echeverría, M. P.; Pozo, J. I.; y Brizuela, B. M. (2009). Piano Students' Conceptions of Musical Scores as External Representations: A Cross-Sectional Study. *Journal of Research in Music Education*, 57(3) 181-202.
- Casas, A.; y Pozo, J. I. (2008). ¿Cómo se utilizan las partituras en la enseñanza y el aprendizaje de la música? *Cultura y Educación*, 2008, 20 (1), 49-62.
- Chaffin, R., e Imreh, G. (2001). A Comparison of Practice and Self-Report as Sources of Information About the Goals of Expert Practice. *Psychology of Music*, 29, 39-69.
- Coll, C., Onrubia, J., y Mauri, T. (2008). Ayudar a aprender en contextos educativos: el ejercicio de la influencia educativa y el análisis de la enseñanza. *Revista de Educación*, 346, 33-70.
- Coll, C.; Pozo, J.I.; Sarabia, B. y Valls, E. (1992) *Los contenidos en la Reforma*. Madrid: Santillana/Aula XXI.
- Coll, C., y Sánchez, E. (2008). Presentación. El análisis de la interacción alumno-profesor: líneas de investigación. *Revista de Educación*, 346, 15-32.

- Coll, C. y Solé, I. (1990) La interacción profesor/alumno en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En: C. Coll; J. Palacios y A. Marchesi (eds) *Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología y Educación*. Madrid: Alianza.
- De La Cruz, M.; Pozo, J.I.; Huarte, M.F. y Scheuer, N. (2006) Concepciones de enseñanza y prácticas discursivas en la formación de futuros profesores. En: J.I. Pozo; N. Scheuer; M.P. Pérez Echeverría; M. Mateos; E. Martín y M. de la Cruz (Eds.) *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó (págs. 359-371).
- Dela Cruz, M.; Scheuer, N. y Huarte, M.F. (2006) Las prácticas discursivas de los profesores en clases de primaria: veo de dónde vienes y sé cómo hablarte. En: J.I. Pozo; N. Scheuer; M.P. Pérez Echeverría; M. Mateos; E. Martín y M. de la Cruz (Eds.) *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó (págs. 189-204).
- Johnson, D., Johnson, R. T.; y Holubec, E. J. (1994). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Paidós, 1999.
- Loo, C. (2011) Sistema de análisis de la práctica docente desde las teorías implícitas acerca del aprendizaje y la enseñanza. Documento inédito. Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Madrid.
- López, G.; y Pozo, J. I. (2010). How could I do to learn this piece...? Conceptions about cello beginner students about learning procedures. In M. Philips, S. Knight, S. Rabinowitch & N. Feldman (Eds.), *Proceedings of the 3rd International Conference of Students of Systematic Musicology* (published on CD). Cambridge, United Kingdom.
- Marín, C., Pérez Echeverría, M. P., y Hallam, S. (en prensa). Using the musical score to perform: A study with Spanish flute students. *British Journal of Music Education*.
- Patrick, H., & Middleton, M. J. (2002). Turning the Kaleidoscope: What We See When Self-Regulated Learning is Viewed With a Qualitative Lens. *Educational Psychologist*, 37(1), 27-39.

- Pérez Echeverría, M.P.; Martí, E, y Pozo, J.I. (2010) Los sistemas externos de representación como herramientas de la mente. *Cultura y Educación*, 22 (2), 133-147.
- Pérez Echeverría, M. P., Postigo, Y., & Pecharromán, A. (2009). Graphicacy: university students' skills to translate information. En C. Andersen, N. Scheuer, M. P. Pérez Echeverría, & E. Teubal (Eds.), *Representational systems and practices as learning tools in different fields of knowledge* (pp. 209-225). London: Sense.
- Perry, N. E., VandeKamp, O., Mercer, L. K., & Nordby, C. J. (2002). Investigating teacher-student interactions that foster self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 37(1), 5-15.
- Postigo, Y. y Pozo, J. I. (1998): The learning of a geographical map by experts and novices. *Educational Psychology*, 18 (1), 65-80.
- Postigo, Y. y Pozo, J.I. (2004) In the road to graphicacy: the learning of graphical representation systems. *Educational Psychology*, 24 (5), 623-644.
- Pozo J. I. (2008). *Aprendices y Maestros: La Psicología Cognitiva del Aprendizaje* (2nd ed.) Madrid: Alianza.
- Pozo, J.I. (2010)El aprendizaje de contenidos escolares y la adquisición de competencias. En: C. Coll (Ed.) *Desarrollo, aprendizaje y enseñanza en la educación secundaria*. Barcelona: Graó
- Pozo, J. I., Bautista, A., y Torrado, J. A. (2008). El aprendizaje y la enseñanza de la interpretación musical: Cambiando las concepciones y las prácticas. *Cultura y Educación*, 20(1), 5-15.
- Pozo, J. I., Scheuer, N., Pérez Echeverría, M. P., Mateos, M., Martín, E., & de la Cruz, M. (Eds.), (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó

- Sánchez, E.; García, J. R.; Castellano, N.; de Sixte, R.; Bustos, A.; y García-Rodicio, H. (2008a). Qué, cómo y quién: tres dimensiones para analizar la práctica educativa. *Cultura y Educación*, 2008, 20 (1), 95-118
- Sánchez, E.; García, J. R.; Rosales, J.; de Sixte, R.; y Castellano, N. (2008b). Elementos para analizar la interacción entre estudiantes y profesores: ¿qué ocurre cuando se consideran diferentes dimensiones y diferentes unidades de análisis? *Revista de Educación*, 346, pp. 105-136.
- Torrado, J. A., Casas, A. y Pozo, J. I. (2005) Las culturas de la educación musical: aprendiendo a interpretar un instrumento. *Estudios de Psicología*, 26 (2), 259-269.
- Torrado, J. A. & Pozo, J. I. (2006). Del dicho al hecho: de las concepciones sobre el aprendizaje a la práctica de la enseñanza de la música. En J. I. Pozo, N. Scheuer, M. P. Pérez Echeverría, M. Mateos, E. Martín & M. de la Cruz (Eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: Las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 205-228). Barcelona: Graó.
- Torrado J. A. y Pozo J. I. (2008). Metas y estrategias para una práctica constructiva en la enseñanza instrumental. *Cultura y Educación*, 20, pp. 35-48.
- Vidal, J., Duran D., Vilar M. (2010) Aprendizaje musical con métodos de aprendizaje cooperativo. *Cultura y Educación* 22(3), 363-378.
- Viladot; L.; Gómez, I. y Malagarriga, T. (2010) Sharing meanings in the music classroom. *European Journal of Psychology of Education*, 25:49-65
- Zhukov, K. (2004). *Teaching Styles and Student Behaviour in Instrumental Music. Lessons in Australian Conservatoriums*. Tesis doctoral no publicada. Universidad of New South Wales.



**ANEXO 2**

Cuestionario para directores de coro (Estudio 1)





En las siguientes páginas va a encontrar una serie de tareas y preguntas. Le pedimos que las responda **escribiendo en los campos de texto o eligiendo la opción adecuada cuando así se solicite. Utilice el espacio que necesite.**

¡Muchas gracias por su colaboración!.

## CUESTIONARIO PARA DIRECTORES DE CORO

**Fecha de realización del cuestionario** Haga clic aquí para escribir texto.

### DATOS DEL/LA DIRECTORA/A

Nombre: Haga clic aquí para escribir texto. Edad: Haga clic aquí para escribir texto.

E-mail preferente: Haga clic aquí para escribir texto.

Tfno. Preferente: Haga clic aquí para escribir texto.

Estudios musicales: Haga clic aquí para escribir texto.

Otros estudios: Haga clic aquí para escribir texto.

Años de experiencia como director/a de coro: Haga clic aquí para escribir texto.

Experiencia docente: Elija un elemento.

Ámbito de docencia: Haga clic aquí para escribir texto.

¿Entre qué fechas ha sido o es docente?: Haga clic aquí para escribir texto.

<b>NOMBRE DEL CORO<sup>1</sup>:</b> Haga clic aquí para escribir texto.	Tipo de Voces: Elija un elemento.
	Porcentaje de cantores lectores de música: Elija un elemento.
	Número total de Cantores: Haga clic aquí para escribir texto.
	Ensayan regularmente: Elija un elemento.
	Periodicidad – ensayos: Elija un elemento.
	Duración de cada ensayo: Haga clic aquí para escribir texto.
	Ensayos por cuerda: Elija un elemento.
	¿La actividad del director es remunerada? Elija un elemento.
	¿Perciben los cantores remuneración por cantar? Elija un elemento.

<sup>1</sup> SI DIRIGES VARIOS COROS, ELIGE UNO PARA CONTESTAR EL CUESTIONARIO. PUEDES RELLENAR VARIOS SI DISPONES DE TIEMPO, SIEMPRE UN CUESTIONARIO POR CADA CORO.

POR FAVOR, CONTESTE EL CUESTIONARIO **EMPLEANDO EL ESPACIO QUE NECESITE** PARA CADA RESPUESTA.

1. Piense en una obra que haya montado con este coro y que responda aproximadamente a las siguientes características:

- Obra elegida / seleccionada libremente por usted.
- Obra completamente desconocida para, al menos, el 75% del coro (tanto la partitura como su audición) en el momento que iniciaron su montaje.
- Nivel medio-alto de dificultad para su coro en aspectos como: duración de la partitura, afinación, ritmo, texto, armonía, expresión, estilo, etc.

Autor y Título de la obra:      Haga clic aquí para escribir texto.

2. ¿Por qué eligió esta obra concreta para montarla con este coro?. Defina algunos criterios.

Haga clic aquí para escribir texto.

3. Explícite una a una las dificultades de la obra que usted consideró **previamente** con respecto a su coro. Utilice el espacio que necesite:

Haga clic aquí para escribir texto.

4. Desde el momento en que eligió y empezó a estudiar usted la obra, y contando con los ensayos, ¿cuánto tiempo tardó en tenerla lista para concierto?.

Haga clic aquí para escribir texto.

5. Pensemos en la organización del tiempo para montar esta obra. Dividimos ese tiempo en dos partes:

<b>1. Fase previa al ensayo (sin el coro).</b>	<b>2. Ensayo con el coro.</b>
--	-------------------------------

### **1. FASE PREVIA AL ENSAYO (SIN EL CORO).**

Ahora imagine que está en la **Fase previa al ensayo**. En la tabla siguiente, enuncie **de tres a cinco aspectos importantes que usted trabajó** en esta fase, al estudiar y preparar la obra, **en orden de prioridad** (1 = EL MÁS IMPORTANTE):

Nº Orden	Aspectos trabajados en la Fase previa al ensayo (sin el coro)
1	Haga clic aquí para escribir texto.
2	Haga clic aquí para escribir texto.
3	Haga clic aquí para escribir texto.
4	Haga clic aquí para escribir texto.
5	Haga clic aquí para escribir texto.

A continuación, queremos plantearle una serie de cuestiones sobre los TRES ASPECTOS MÁS IMPORTANTES QUE TRABAJÓ (ver puestos 1º, 2º y 3º). Puede utilizar todo el espacio que necesite.

**ASPECTO Nº 1:**

- a) Enuncie las tareas y actividades que realizó en esta fase (sin el coro) para trabajar el Aspecto nº 1. Emplee todo el espacio que necesite.

Haga clic aquí para escribir texto.

- b) ¿Qué dificultades encontró?. ¿Qué hizo para resolverlas?.

Haga clic aquí para escribir texto.

- c) ¿Qué más se propondría hacer hoy, a posteriori?.

Haga clic aquí para escribir texto.

**ASPECTO Nº 2:**

- a) Enuncie las tareas y actividades que realizó en esta fase (sin el coro) para trabajar el Aspecto nº 2. Emplee todo el espacio que necesite.

Haga clic aquí para escribir texto.

- b) ¿Qué dificultades encontró?. ¿Qué hizo para resolverlas?.

Haga clic aquí para escribir texto.

- c) ¿Qué más se propondría hacer hoy, a posteriori?.

Haga clic aquí para escribir texto.

**ASPECTO Nº 3:**

- a) Enuncie las tareas y actividades que realizó en esta fase (sin el coro) para trabajar el Aspecto nº 3. Emplee todo el espacio que necesite.

Haga clic aquí para escribir texto.

- b) ¿Qué dificultades encontró?. ¿Qué hizo para resolverlas?.

Haga clic aquí para escribir texto.

- c) ¿Qué más se propondría hacer hoy, a posteriori?.

Haga clic aquí para escribir texto.

**2. FASE DE ENSAYO CON EL CORO.**

Ahora imagine que está en la **Fase 2**. Responda por favor unas **preguntas previas**.

Como siempre, utilice todo el espacio que necesite:

**PREGUNTAS PREVIAS SOBRE EL ENSAYO CON EL CORO.**

1. En general, ¿suele estructurar el tiempo del ensayo de alguna forma concreta?. ¿Cómo?.

Haga clic aquí para escribir texto.

2. En particular, los ensayos en los que trabajó esta obra (sola o con otras), ¿mantuvieron esa estructura?. En otro caso, ¿cómo distribuyó el tiempo?.

Haga clic aquí para escribir texto.

3. Cuando comienza a trabajar una obra nueva, indíquenos cómo la presenta al coro por primera vez (explícite modo/s de acercamiento: oír grabación, dar partitura, tocar en el piano, etc. Explícite qué actividades pide al coro).

Haga clic aquí para escribir texto.

4. En particular, ¿Por qué medio introdujo esta obra al coro?. Indique cualquier actividad que realizara con este fin.

Haga clic aquí para escribir texto.

En la tabla siguiente, enuncie **de tres a cinco aspectos importantes que usted trabajó con el coro, en orden de prioridad (1 = EL MÁS IMPORTANTE)**:

Nº Orden	Aspectos trabajados con el coro
<b>1</b>	Haga clic aquí para escribir texto.
<b>2</b>	Haga clic aquí para escribir texto.
<b>3</b>	Haga clic aquí para escribir texto.
<b>4</b>	Haga clic aquí para escribir texto.
<b>5</b>	Haga clic aquí para escribir texto.

A continuación, queremos plantearle una serie de cuestiones sobre los TRES ASPECTOS MÁS IMPORTANTES QUE TRABAJÓ (ver puestos 1º, 2º y 3º). Puede utilizar **todo el espacio que necesite**.

**ASPECTO Nº 1:**

- a) ¿Qué tareas y actividades, y en qué orden, propuso a los cantores para adquirir el Aspecto nº 1?

Haga clic aquí para escribir texto.

- b) ¿Qué dificultades encontró?. ¿Qué hizo para resolverlas?.

Haga clic aquí para escribir texto.

- c) ¿Qué más se propondría hacer hoy, a posteriori?.

Haga clic aquí para escribir texto.

**ASPECTO Nº 2:**

- a) ¿Qué tareas y actividades, y en qué orden, propuso a los cantores para adquirir el Aspecto nº 2?.

Haga clic aquí para escribir texto.

- b) ¿Qué dificultades encontró?. ¿Qué hizo para resolverlas?.

Haga clic aquí para escribir texto.

- c) ¿Qué más se propondría hacer hoy, a posteriori?.

Haga clic aquí para escribir texto.

**ASPECTO Nº 3:**

a) ¿Qué tareas y actividades, y en qué orden, propuso a los cantores para adquirir el Aspecto nº 3?

Haga clic aquí para escribir texto.

b) ¿Qué dificultades encontró?. ¿Qué hizo para resolverlas?.

Haga clic aquí para escribir texto.

c) ¿Qué más se propondría hacer hoy, a posteriori?.

Haga clic aquí para escribir texto.

**OBSERVACIONES RELACIONADAS CON CUALQUIER APARTADO DEL CUESTIONARIO.**

Haga clic aquí para escribir texto.

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN.



### **ANEXO 3**

Entrevista inicial, análisis de la práctica (Estudio2)





<b>Participante:</b>	<b>Edad:</b>	<b>Fecha:</b>	<b>Código:</b>
<b>Tlf:</b>	<b>e-mail:</b>		
<b>Obra:</b>			
<b>Entrevista Inicial</b>			

- ¿Por qué ha seleccionado esta obra?

-----

- ¿Cuánto tiempo cree que le puede llevar prepararla para interpretarla en un concierto?

-----

- Vamos a dividir ese tiempo en tres momentos: principio (hoy), medio y final del proceso (justo antes del ensayo general previo al concierto).

1ª sesión (hoy):

2ª sesión (fecha aprox.):

3ª sesión (fecha aprox.):

- Esta obra, ¿Cómo empieza a trabajarla con los cantores?

-----  
-----  
-----

- ¿Qué cree que va a haber pasado cuando llegue a la siguiente sesión?

-----  
-----  
-----

- ¿Qué quiere que ellos aprendan en esa segunda sesión?

-----  
-----  
-----

- ¿Qué cree que va a haber pasado cuando llegue a la última sesión?

-----  
-----  
-----

- ¿Qué quiere que ellos aprendan en la tercera sesión?

-----  
-----  
-----



**ANEXO 4**

Entrevista posterior, análisis de la práctica (Estudio2)





<b>Participante:</b>	<b>Fecha:</b>	<b>Código:</b>
<b>Tlf:</b>	<b>e-mail:</b>	

### ENTREVISTA POST

- Cuando escogió esta pieza al principio ¿qué creía que era lo más importante que ellos tenían que aprender para saber esta pieza?”.
- ¿Cuál de los aspectos anteriores cree que es más importante?
- ¿Qué dificultades se ha encontrado ese día?
- ¿Cómo ha resuelto cada una?
- ¿Cómo está de satisfecho de esa sesión?

-----  
**Visionando Video (previa selección de fragmentos)**

**Preguntas Específicas:**

**VÍDEO:**

Timing	Gesto comunic	Gesto autorregulación	Gesto dirección	Discurso Musical	Discurso verbal	Procesos psic.
					Secuencias IRE	





**ANEXO 5**

Eva Ugalde: Partitura de *Kamelia Hostoen Dizdira*



# Kamelia Hostoen Dizdira

Letra: Josune López

Música: Etxa Ugalde Álvarez

coro I

*♩* = c. 70

*mf*

coro II

*p*

I

Ka-me-lia hos-to-en diz-di-ra au-rrez-au-rre,

(bi-zi-tza-ren go - ra-behe-rak be-za-la...)

II

Ka-me-lia hos-to-en diz-di-ra au-rrez-au-rre,

(bi-zi-tza-ren go - ra-behe-rak be-za-la...)

III

Ka-me-lia hos-to-en diz-di-ra au-rrez-au-rre,

(bi-zi-tza-ren go - ra-behe-rak be-za-la...)

coro I

*mf*

coro I+II

*f*

3

Ne-gu-an lo-re zu-ri - ak a - zal - duz

e - der - ta - zu - nez jaz - ten da. e - der -

*mf*

*f*

Ne-gu-an lo-re zu-ri - ak a - zal - duz

e - der - ta - zu - nez jaz - ien da. e - der -

*mf*

*f*

Ne-gu-an lo-re zu-ri - ak a - zal - duz

e - der - ta - zu - nez jaz -

*♩* = 80

*festivo*

5

*accel.*

*accel.*

*accel.*

ta - zu - nez e - der - ta - zu - nez e - der - ta - zu - nez

Lo - re Lo - re zu - ri - ak

ta - zu - nez e - der - ta - zu - nez e - der - ta - zu - nez

Lo - re Lo - re zu - ri -

ten da. jaz - ten da. e - der - ta - zu - nez

Lo - re Lo - re zu - ri -

10

Lo - re zu - ri - ak ne - gu - an... Ne - gu Ne - gu la - tze - an, Ne - gu Ne - gu

Ne - gu Ne - gu diz - di - ra... Lo - re Lo - re zu - ri - - Ne - gu - la - - tze -

Ne - gu Ne - gu diz - di - ra... Lo - re Lo - re zu - ri - - Ne - gu - la - - tze -

15

la - tze - an, diz - di - ra... Lo - re zu - ri - ak ne - gu - an... Ne - gu la - tze - an, diz - di - ra...

an, diz - di - ra... Lo - re zu - ri - ak ne - gu - an... Ne - gu la - tze - an, diz - di - ra...

an, diz - di - ra... Lo - re zu - ri - ak ne - gu - an... Ne - gu la - tze - an, diz - di - ra...

20

Lo - re zu - ri - ak ne - gu - an... Ne - gu la - tze - an, diz - di - ra... Lo - re Lo - re

Lo - re zu - ri - ak ne - gu - an... Ne - gu la - tze - an, diz - di - ra... Lo - re Lo - re

Lo - re zu - ri - ak ne - gu - an... Ne - gu la - tze - an, diz - di - ra... Lo - re Lo - re

25

zu - ri - ak Lo - re zu - ri - ak ne - gu - an... Ne - gu Ne - gu la - tze - an, Ne - gu Ne - gu

zu - ri - Ne - gu Ne - gu - diz - di - ra... - Lo - re Lo - re - zu - ri - - Ne - gu la - - tze -

zu - ri - Ne - gu Ne - gu - diz - di - ra... - Lo - re Lo - re - zu - ri - - Ne - gu la - - tze -

coro I

coro I+II

no resp



Andante

casi un vals

*mp*

31

la-tze-an, diz-di-ra...

E-guz-ki-a e-ta u - ra

an, diz - di - ra...

*p*

u - ra u - ra u - ra u - ra u - ra

an, diz - di - ra...

*p*

u - ra u - ra u - ra u - ra u - ra

37

E-guz-ki-a e-ta u - ra di-tu be-har,

E-guz-ki-a e-ta u - ra

u - ra u - ra E - guz - ki - a u - ra u - ra u - ra

u - ra u - ra E - guz - ki - a u - ra u - ra u - ra

44

E-guz-ki-a e-ta u - ra bai-ña ez du na-hi-ko. na-hi - ko.

*f*

I - nork

u - ra u - ra E - guz - ki - a u - ra u - ra I - nork

u - ra u - ra E - guz - ki - a u - ra u - ra I - nork

51

li - lu-raz be - gi-ra-tzen ez ba - du, diz - di-ra i - tzal-tzen da, diz - di - ra i -

*du ras*

*es*

*p*

*f*

li - lu - raz be - gi - ra - tzen ez ba - du, diz - di - ra diz-di-ra

*p*

*f*

li - lu - raz be - gi - ra - tzen ez ba - du, diz - di - ra i -

58

tzal - tzen da, e - ta ge - ri - za bi - hur - tu, ge - ri - za bi - hur - tu.

i - tzal-tzen da, e - ta ge - ri - za bi - hur - tu, ge - ri - za bi - hur - tu.

tzal - - - tzen da, ge - ri - za bi - hur - tu, ge - ri - za diz -

= 80

64

*pp**accel. e cresc.*

diz - di - ra i - tzal-tzen da, ge - ri - za bi - hur - tu.

*f* Lo - re Lo - re zu - ri - ak

*pp**accel. e cresc.*

diz - di - ra i - tzal-tzen da, ge - ri - za bi - hur - tu.

*f* Lo - re Lo - re zu - ri -

*pp**accel. e cresc.*

di - ra diz - di - ra diz - di - ra ge - ri - za

*f* Lo - re Lo - re zu - ri -

69

Lo - re zu - ri - ak ne - gu - an... Ne - gu Ne - gu la - tze - an, Ne - gu Ne - gu

Ne - gu Ne - gu diz - di - ra... Lo - re Lo - re zu - ri - - Ne - gu - la - - tze - -

Ne - gu Ne - gu diz - di - ra... Lo - re Lo - re zu - ri - - Ne - gu - la - - tze - -

74

coro I

*p*

la - tze - an, diz - di - ra... Lo - re zu - ri - ak ne - gu - an... Ne - gu la - tze - an, diz - di - ra...

*p*

an, diz - di - ra... Lo - re zu - ri - ak ne - gu - an... Ne - gu la - tze - an, diz - di - ra...

*p*

an, diz - di - ra... Lo - re zu - ri - ak ne - gu - an... Ne - gu la - tze - an, diz - di - ra...









**ANEXO 6**

Adriano Banchieri: partitura de *Capricciata a 3 voci*





## Capricciata

Adriano Banchieri

(1567-1634)

1. 2.

No-bi-li spet-ta - to - ri, no-bi-li spet-ta - to - ri, u-dret' hor ho - ra quat-tro  
No-bi-li spet-ta - to - ri, no-bi-li spet-ta - to - ri, u - dret' hor  
No-bi-li spet-ta - to - ri, u - dret' hor ho - ra

7. 1. 2.  
bel li hu mo - - ri. bel li hu - mo - - ri: Un ca -  
ho - ra quat tro bel li hu - mo - ri. ho - ra quat tro bel li hu mo - ri: Un ca -  
quat tro bel li hu - mo - ri. quat tro bel li hu mo - ri:

9. - ne, un cuc - co, un chiù - per spas - so,  
- ne, un cuc - co, un chiù - per spas - so,  
Un gat - to, un chiù - - per spas - so, far con tra

15. far con trap pun to a men - te, far con trap pun to a men - te,  
far con tra pun to a men - te, far con tra pun to a men - te,  
pun to a men - te, far con tra pun to a men - te, far con tra pun to a

19. 1. 2.  
far con trap pun to a men - te sopra-un bas - so. Un ca - sopra-un bas - so.  
far con tra pun to a men - te so pra-un bas - so. Un ca - - bas - - so.  
men-te so pra-un bas - - - - so. - so.

*attacca*

### Übersetzung

Werte Zuhörer, ihr werdet jetzt vier schöne Humoristen hören:  
Ein Hund, eine Katze, ein Kuckuck und eine Eule  
improvisieren zum Spaß einen Kontrapunkt über einen Baß.



**ANEXO 7**

Autor participante: *Preposiciones*



# preposiciones

Autor: participante B

Voz

Voz

Piano

a an te

3

Vo.

Vo.

Pno.

ba jo con con tra de

5

Vo. des de duran te en en tre ha cia has ta me dian te

Vo. por se gun sin so bre tras sin so bre sin

Pno.

9

Vo. pa ra

Vo. so bre

Pno.



**ANEXO 8**

Episodios del 1er. ensayo de la participante A



**PARTICIPANTE A SESIÓN 1**  
**45 minutos**

	TIMING	EPISODIO	UNIDAD	CICLOS	ATAs	CONDICIONES / ACCIONES	RESULTADOS	PROCESOS
21"	00:00 - 00:21	1. Saludo		IRE (Dc) IRE (Dc)	- Producción verbal (D + CC)			
70"	00:22 – 01:28	Digresión  Digresión		IR (D) IR (D)	- Producción verbal (D) - Producción mixta verbal–instrumental - Digresión (D) x2	- Adoctrinar - Humor - Ironía		- Intensidad del estudio
5'	1:29 – 6:35	2. Postura y respiración		IR (D) x7 IR (Dc) x5	- Postura - Respiración - Producción verbal D - Producción mixta verbal–corporal D	- Autointerrupción - Control de aula ironía - Control de aula reprender - Control de aula imitar Cantor - Control de aula interrumpir Cantor - Corregir - Dar instrucciones corporales + verbales - Dar instrucciones verbales - Demostración inmediata corporal - Emoción positiva –Dir. - Emoción negativa –Dir. - Ironía - Ironía - Metáfora corporal - Reproducción inmediata corporal (Coro)	- Postura - Producción respiración	- Evaluación positiva verbal - Evaluación negativa verbal - Evaluación positiva (beso) - Representación visual - Representación corporal - Gestión-atención - Transferencia
40"	2:21 – 3:00	Digresión			- Digresión			
15"	03:45 – 4:00	Control de aula				Control de aula		
35"	06:00 – 06:35	Digresión	Otros		- Digresión			

4'30"	06:36 – 11:07	3.Vocalización		IR (Dc) IRE (Dc) IR (D)	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Vocalización.</li> <li>- Cantar (D + C)</li> <li>- Tocar (D)</li> <li>- Dirigir</li> <li>- Producción corporal (D)</li> <li>- Producción mixta verbal-instrumental</li> <li>- Producción mixta (más de 3 simultáneas)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Control de aula ironía</li> <li>- Control de aula ironía</li> <li>- Control de aula reprimir</li> <li>- Control de aula autointerrupción.</li> <li>- Control de aula gritar</li> <li>- Control de aula imitar a Cantor</li> <li>- Control de aula interrumpir Cantor</li> <li>- Control de aula señalar</li> <li>- Dar entrada (D)</li> <li>- Dar órdenes (D)</li> <li>- Cantar modelo por semitonos (C)</li> <li>- Cantar sobre el coro (D)</li> <li>- Cierre</li> <li>- Dar instrucciones cantando</li> <li>- Dar instrucciones tocando</li> <li>- Dar instrucciones hablando</li> <li>- Dar instrucciones gestuales</li> <li>- Demostración gestual inmediata</li> <li>- Emoción negativa (D)</li> <li>- Emoción positiva (D)</li> <li>- Escucha discriminativa (C)</li> <li>- Explicar (D)</li> <li>- Metáfora gestual (D)</li> <li>- Metáfora verbal (D)</li> <li>- Modelado vocal</li> <li>- Modelado con instrumental</li> <li>- Modelado con gesto</li> <li>- Preguntar (indagar) (D)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Producción auditivo monódico</li> <li>- Producción auditivo polifónico</li> <li>- Producción instrumental</li> <li>- Producción vocal</li> <li>- Producción cualidad sonora</li> <li>- Nivel procedimental referencial</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Evaluación positiva gestual sonrisa</li> <li>- Evaluación positiva verbal</li> <li>- Representación corporal</li> <li>- Representación visual</li> </ul>
40"	08:20 – 09:00	Digresión			Digresión			
22"	09:01 – 09:23							
14"	09:24 – 09:38	Control de aula				- Control de aula		
1'30"	09:39 – 11:07							

3'42"	11:08 – 14:50	<b>4. Kamelia Ostoen (E. Ugalde): Primera voz</b>	Obra	IR (D) IR (Dc) IRE (Dc)	- Producción verbal (D) - Producción verbal (C)	- Adoctrinar - Autointerrumpir - Emoción positiva (D) - Emoción negativa (D)	- Proced. corporal D	- Evaluación positiva gestual beso.
35"	11:30 – 12_05	Control de aula				- Control de aula		
6"	12:06 – 12:12				- Cantar (D + C) - Producción corporal (D) - Producción mixta (verbal–vocal-instrumental) (D) - Producción mixta vocal–corporal (D)	- Control de aula humor - Control de aula reprimir - Control de aula autointerrupción - Control de aula interrupción Cantor - Dar instrucciones verbales + gestuales + vocales - Feedback D comparar - Feedback D beso a C - Metáfora gestual D - Modelado vocal - Preguntar D (indagar) - Responder cantando C - Responder hablando C - Cantar sobre el coro	- Proced. corporal D - Vocal monódico C - Vocal polifónico C - Auditivo monódico C - Auditivo polifónico C - Sonido (D + C)	- Evaluación positiva verbal - Evaluación positiva - Reproducción conceptual - Repetición
12"	12:13 – 12:25	Control de aula				- Control de aula		
30"	12:26 – 12:55							
9"	12:56 – 13:05	Control de aula				- Control de aula		
15"	13:06 – 13:21							
18"	13:22 – 13:40	Control de aula				- Control de aula		
2"	13:41 – 14:43							
6"	14:44 - 14:50	Digresión			Digresión			
2'	14:51 – 16:51	<b>5. Kamelia Ostoen (E. Ugalde): Segunda voz</b>	Obra	IRE (Dc) IR (D)	- Cantar (D + C) - Dirigir - Producción-mixta (verbal–vocal - instrumental) (D) - Producción verbal D - Producción verbal C - Producción verbal C	- Antegesto D - Autointerrupción - Cantar sobre el coro - Control de aula humor - Control de aula canto Dir - Explicar D - Ironía - Metáfora manual D - Metáfora verbal D - Modelado con gesto - Modelado con instrumental	- Nivel procesamiento notacional 1 - Nivel procesamiento notacional 2 - Nivel producción referencial - Proc. auditivo - Proc. vocal - Audición polifónica - Sonido (D + C)	- Evaluación positiva verbal

						<ul style="list-style-type: none"> <li>- Modelado vocal</li> <li>- Preguntar indagar D</li> <li>- Responder hablando C</li> </ul>		
2'3"	16:52 – 18:55	6. <i>Kamelia Ostoen</i> (E. Ugalde) Tercera voz		IR_D IRE_Dc	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cantar (D+C)</li> <li>- Tocar D</li> <li>- Dirigir D</li> <li>- Producción mixta (más de 3 simultáneas)</li> <li>- Producción mixta verbal–corporal (D)</li> <li>- Producción mixta verbal-instrumental (D)</li> <li>- Producción mixta verbal-vocal–instrumental (D)</li> <li>- Producción corporal (coro)</li> <li>- Producción verbal (D+C+c)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Antegesto</li> <li>- Autointerrupción</li> <li>- Ayuda interna muda de voz</li> <li>- Cantar sobre el Coro</li> <li>- Control de aula ironía</li> <li>- Control de aula ironía</li> <li>- Control de aula reprender</li> <li>- Control de aula imitar a cantor</li> <li>- Control de aula interrumpir cantor</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Nivel procesamiento notacional 2</li> <li>- Producción memorizar</li> <li>- Producción postura</li> <li>- Producción vocal</li> <li>- Producción sonido</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Evaluación negativa verbal D</li> <li>- Evaluación positiva verbal C</li> <li>- Asertividad c</li> </ul>
1'15"	17:10 – 18:25		Obra		<p><b>Digresión</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Dar instrucciones (verbal + vocal + gestual)</li> <li>- Dar órdenes</li> <li>- Emoción negativa D</li> <li>- Emoción positiva C</li> <li>- Explicar D</li> <li>- <i>Feedback</i> D: comparar con otros</li> <li>- Gesto hipérbole</li> <li>- Gritar</li> <li>- Ironía</li> <li>- Ironía</li> <li>- Metáfora gestual D</li> <li>- Modelado vocal D</li> <li>- Demostración inmediata</li> <li>- Preguntar c</li> <li>- Preguntar D indagar</li> <li>- Preguntar D ironía</li> <li>- Preguntar D supervisar</li> <li>- Responder silencio C</li> <li>- Responder gestual C</li> </ul>			

						<ul style="list-style-type: none"> <li>- Responder habla C</li> <li>- Responder habla c</li> <li>- Señalar D</li> </ul>		
<b>40"</b>	18:15- 18:55	<b>Digresión</b>			<b>Digresión</b>			
<b>10'</b>	18:56 – 20:25	<b>7. Kamelia Ostoen (E. Ugalde): tres voces</b>		IR (Dc) IRE (Dc) IRF (Dc)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cantar (D+C)</li> <li>- Dirigir</li> <li>- Producción mixta (más de 3 simultáneas)</li> <li>- Producción mixta verbal-vocal-instrumental (D)</li> <li>- Producción mixta verbal-vocal (D)</li> <li>- Producción mixta vocal-instrumental (D)</li> <li>- Producción mixta vocal-corporal (D)</li> <li>- Producción corporal</li> <li>- Coro</li> <li>- Producción verbal (D+C+c)</li> <li>- Tocar (D)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Autointerrupción</li> <li>- Ayuda interna: sugerir</li> <li>- Bailar D</li> <li>- Cantar sobre el coro</li> <li>- Control de aula golpe</li> <li>- Control de aula imitar a cantor</li> <li>- Dar instrucciones verbales/vocales/gestuales</li> <li>- Demostración gestual inmediata</li> <li>- Emoción positiva contag D</li> <li>- Emoción positiva D</li> <li>- Escucha discrim.</li> <li>- Explicar</li> <li>- <i>Feedback</i> D comparar con otro grupo</li> <li>- <i>Feedback</i> D confirmar</li> <li>- <i>Feedback</i> D confirmar gest</li> <li>- <i>Feedback</i> D beso a C o c</li> <li>- <i>Feedback</i> D regulador</li> <li>- Fragmentar</li> <li>- Gesto hipérbole</li> <li>- Informar</li> <li>- Ironía</li> <li>- Ironía</li> <li>- Metáfora gestual D</li> <li>- Modelado vocal</li> <li>- Modelado instrumental</li> <li>- Modelado gestual</li> <li>- Preguntar D comparar</li> <li>- Preguntar D indagar</li> <li>- Preguntar D supervisar</li> <li>- Responder sil. C</li> <li>- Responder canto C</li> <li>- Responder habla C</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Nivel procesamiento notacional I</li> <li>- Nivel producción analítico</li> <li>- Producción psic. ritmo</li> <li>- Producción psic. vocal</li> <li>- Producción psic. auditivo polifónico</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Evaluación positiva verbal</li> <li>- Representación auditiva</li> </ul>

Obra

<b>2'04"</b>	20:26 – 22:30	<b>Digresión</b>			<b>Digresión</b>			
4'	22:31 – 26:20							
<b>30"</b>	26:21 – 26:45	<b>Digresión</b>			<b>Digresión?</b>			
2'30"	26 - 46 – 29:10							
2'5"	29:15 – 31:10	<b>8. Capricciata (A. Banchieri) reparto de partituras</b>	Obra		- Producción gestual C - Producción verbal (D+C)	- Control de aula ironía - Control de aula señalar - Org. estricta		
<b>10"</b> <b>10"</b>	31:11 – 31:20	<b>Digresión Control de aula</b>			<b>Digresión</b>	<b>- Control de aula</b>		
<b>2'40"</b>	31:20 – 31:40	<b>9. Procesamiento referencial Kamelia Ostoen</b>	Otros	IRF (Dc) IRE (Dc) IRE (Dc)	- Producción verbal (D + C + c)	- Ayuda interna sugerir - Explicar - Preguntar D evocar - <i>Feedback</i> D confirmar	- NP analítico - NP referencial - Sonido	- Evaluación positiva verbal
<b>1'10"</b>	31:41 – 32:50	<b>Digresión</b>			<b>Digresión</b>			
1'10"	32:51 – 34:00							
<b>7'19"</b>	34:01 – 41:20	<b>10. Procesamiento referencial Capricciata</b>	Otros	IRE (Dc) IRE (Dc) IRE (Dc) IRF (Dc) IRF (Dc)	- Cantar Coro - Dirigir - Producción mixta (más de 3) - Producción mixta verbal-gest - Producción mixta verbal-instrumental - Producción mixta verbal-vocal-instrumental - Producción verbal (D+C+c)	- Antegesto - Ayuda interna sugerir - Ayuda externa proponer estrategia - Cantar sobre Coro - Control de aula (siseo, reprender, autointerrumpir, imitar a cantor, interrumpir Cantor, señalar) - Dar instrucciones verbales + gestuales - Emoción negativa D - <i>Feedback</i> confirmar - <i>Feedback</i> gesto (beso) - Gesto hipérbole - Metáfora. gestual - Metáfora verbal - Preguntar indagar - Responder sil. C - Responder canto C - Responder hablando C	- Nivel procesamiento notacional 1 - Nivel procesamiento notacional 2 - Nivel procesamiento analítico - Nivel procesamiento referencial - Producción vocal - Producción auditivo polifónico	- Atribución interna - Representación conceptual - Representación auditiva



22''	34:18 – 34:40	Digresión			Digresión			
25''	34:41 – 35:06							
23''	35:07 – 35:30	Digresión			Digresión			
5'40''	35:31 – 41:19							
20''	41:20 – 41:40	Digresión			Digresión			
3'19''	41:41 – 45: 00	11. + <i>Cappriciatta</i> : canto, repaso, evaluación y cierre	Obra	IRE (Dc)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cantar C</li> <li>- Dirigir</li> <li>- Producción mixta D (más de 3)</li> <li>- Producción mixta D verbal–gestual</li> <li>- Producción mixta D vocal-instrumental</li> <li>- Producción mixta D verbal-vocal-instrumental</li> <li>- Producción verbal (D+C+c)</li> <li>- Producción gestual C</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Antegesto</li> <li>- Ayuda proponer estrategia</li> <li>- Cantar sobre el C</li> <li>- Control de aula (humor, ironía, imitar a cantor, interrumpir Cantor)</li> <li>- Emoción positiva C</li> <li>- Emoción positiva D</li> <li>- <i>Feedback</i> beso</li> <li>- Humor</li> <li>- Metáfora gestual</li> <li>- Metáfora verbal</li> <li>- Modelado (gestual / verbal)</li> <li>- Demostración inmediata</li> <li>- Responder silenc C</li> <li>- Responder gest</li> <li>- Responder hablando</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Nivel procesamiento notacional I</li> <li>- Interrupción gesto Dir</li> <li>- Producción vocal</li> <li>- Producción auditivo polifónico</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Motivación intrínseca</li> <li>- Repetición</li> </ul>



**ANEXO 9**

Episodios del 1er. ensayo del participante B



**PARTICIPANTE B, SESIÓN 1**

CC = Coro  
D = Director/a

TIMING	EPISODIO	UNIDAD	CICLOS		ATAs	CONDICIONES/ ACCIONES	RESULTADOS	PROCESOS
00:00 - 01:11 (1'11'')	<b>1. Melodía: representación conceptual y visual</b>	Obra	IRF (DC) IRF (DC)		- Producción verbal (D + CC + C)	- Preguntar D - Responder (CC + C) - Señalar D	- Procesamiento notacional 1- Procesamiento notacional 2 - Auditivo - Vocal - Texto	- Planificación compleja - Interacción-modos representación (conceptual / visual / auditiva)
01:11 – 07:50 (6'39'')	<b>2. Melodía: representación visual-vocal</b>	Obra	IRF (Dc) IRF (Dc) IRF (dC) IRF (DC) IRF (Dc) IRF (DC) IRF (dC)	IRF (Dc) IRF (Dc) IRF (DC) IRF (Dc) IRF (DC)	- Anotar - Cantar CC - Respirar (D+CC) - Dirigir D - Postura (D +CC) - Producción verbal (D + CC) - Producción mixta D - Tocar D	- Ayuda cálida - Ayuda sugerir - Ayuda proponer opciones - Control de aula (siseo) - Corregir - Dar a elegir - Dar entrada - Fluidez - Humor - Preguntar D / responder CC - Proponer tarea D - señalar D - Demostración inmediata D	- Auditivo - Gesto D - Postura - Respiración - Vocal	- Identificación dificultades - Evaluación positiva - Interacción-modos representación (vocal / visual / auditiva) - Gestión atención - Transferencia - Supervisión con procesos CC - Supervisión con autorregulación CC
07:51 – 09:55 (2'4'')	<b>3. Melodía: representación instrumental, auditiva y vocal</b>	Obra	IRF (DC) IR (DC) IRF (DC)		- Cantar CC - Producción Mixta D - Producción corporal CC - Producción verbal D	- Empatía D - Explicar D - Fluidez D - Humor D - Modelado vocal - Modelado instrumental - Preguntar D / Responder CC - Proponer tarea D	- Auditivo - Instrumental - Vocal	- Aprendizaje por identificación - Interacción-modos representación (instrumental/ vocal / auditiva) - Repaso
09:55 – 11:10	<b>4. Melodía: identificación de dificultades</b>	Obra	IRF (dC)		- Producción corporal CC	- Control de aula (chasquear dedos)	- Auditivo - Vocal	- Atribución externa - Atribución interna

(1'15'')				<ul style="list-style-type: none"> <li>- Producción verbal (D + CC + C)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dar a elegir</li> <li>- Preguntar D / responder CC +C</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sonido</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificación dificultades</li> <li>- Metacognición</li> <li>- Planificación compleja</li> <li>- Representación auditiva</li> <li>- Supervisión con autorregulación CC</li> </ul>
11:11 - 16:25 (5'14'')	<b>5. Melodía: resolución dificultades vocalización</b>	Ejercicio técnico	IR (Dc) IRF (dC) IRF (Dc) IRF (Dc)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cantar (CC + D)</li> <li>- Respirar (D + CC)</li> <li>- Vocalizar (D + CC)</li> <li>- Dirigir D</li> <li>- Postura (D + CC)</li> <li>- Producción verbal (D + CC +C)</li> <li>- Producción mixta (5 tipos)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ayuda proponer estrategia</li> <li>- Ayuda muda de voz</li> <li>- Cantar por semitonos</li> <li>- Cantar sobre coro</li> <li>- Dar a elegir D</li> <li>- Dar entrada D</li> <li>- Dar instrucciones</li> <li>- Escucha discriminatoria</li> <li>- Humor</li> <li>- Modelado</li> <li>- Modelado instrumental</li> <li>- Gestión de dificultades por modelado</li> <li>- Gestión de dificultades por procesos</li> <li>- Gestión de dificultades por resultados</li> <li>- Preguntar D / responder (CC + C)</li> <li>- Señalar D</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vocal</li> <li>- Auditivo</li> <li>- Postura</li> <li>- Instrumental</li> <li>- Respiración</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificación dificultades</li> <li>- Interacción-modos representación (vocal/ corporal / auditiva)</li> <li>- Gestión atención</li> <li>- Transferencia</li> <li>- Supervisión con procesos CC</li> <li>- Supervisión con autorregulación CC</li> </ul>

16:26 – 18:33 (2'07'')	<b>6. Ritmo: representación vocal-corporal</b>	Obra	IRF (DC) Inactividad IRF (Dc) IRF (DC) IRF (dC) IRF (Dc)	- Tocar (D + CC) - Producción verbal (C + D) - Producción corporal D - Producción mixta D - Inactividad	- Control de aula(siseo) - Control de aula chasquear dedos - Tocar (D + CC) - Ayuda sugerir - Ayuda proponer. estrategia - Ayuda proponer opciones - Dar a elegir. - Dar instrucciones - Marcar pulso (D + CC) - Preguntar D /responder C - Proponer tarea - Repartir frase (D + CC) - Señalar D - Gestión Dif por modelado	- Procesamiento notacional 1 - Instrumental - Ritmo	- Atribución interna - Interacción-modos representación (vocal/corporal / visual) - Gestión atención - Repaso - Supervisión con procesos CC - Supervisión con autorregulación CC - Supervisión con autorregulación en grupo CC
18:34 – 20:22 (1'48'')	<b>7. Ritmo: representación vocal-instrumental-corporal</b>	Obra Ejercicio técnico	IRF (dC) IRF (DC) IRF (Dc)	- Dirigir D - Postura (D + CC) - Tocar (D + CC) - Producción mixta D - Producción verbal (D + CC)	- Ayuda cálida - Ayuda descomponer tarea - Ayuda sugerir - Ayuda proponer. estrategia - Ayuda proponer opciones - Control de aula (siseo) - Control de aula (chasquido dedos) - Dar entrada D - Dar instrucciones D - Fluidez - Humor - Marcar pulso - Modelado - Gestión de dificultades por demostración	- Procesamiento notacional 1 - Procesamiento notacional 2 - Instrumental - Postura - Respiración	- Gestión atención - Representación auditiva - Repaso - Supervisión con autorregulación CC - Decisiones interpr D

					inmediata D - Preguntar D/ responder CC - Señalar D - Organización abierta D - Adaptación material musical D		
20:23 – 22:34  (2'11'')	<b>8. Ritmo + melodía: práctica en 2 grupos con Director</b>	Obra	IRF (dC) IRF (Dc) IR (Dc) IR (Dc)	- Cantar (D +CC) - Dirigir D - Tocar (D + CC) - Respirar - Producción corporal CC - Producción mixta D - Producción verbal (D + CC)	- Ayuda cálida - Ayuda descomponer tarea - Ayuda rítmica - Cantar sobre el coro - Canto privado - Dar a elegir D - Dar entrada D - Dar instrucciones D - Fluidez - Marcar pulso - Explicar D - Practicar en grupos CC - Proponer tarea - Repartir frase DCC - Repartir frase CC - Responder CC - Señalar D - Gestión de dificultades por modelado - Gestión de dificultades por demostración inmediata	- Vocal - Auditivo - Instrumental - Respiración - Ritmo	- Evaluación positiva - Interacción-modos representación (vocal/ corporal / visual / auditiva / instrumental) - Gestión atención - Repaso - Supervisión con procesos CC
22:35 – 28:27  (5'52'')	<b>9. Ritmo + melodía: repaso en grupos</b>	Obra		- Digresión - Cantar (D) - Tocar (D) - Producción corporal CC - Producción mixta D	- Canto privado - Fluidez - Practicar en grupos coro - Responder CC	- Tecnológico - Instrumental - Vocal - Ritmo	- Representación vocal - Representación auditiva
28:28 – 32:28  (4')	<b>10. Interpretación por grupos</b>	Obra	IRF (Dc) IRF (DC) IRF (dC) IRF (dC) IRF (DC)	- Cantar (D +CC) - Dirigir D - Tocar (D + CC) - Producción corporal CC	- Ayuda cálida - Cantar sobre coro D - Dar a elegir D - Dar instrucciones D - Dar órdenes D	- Tecnológico - Instrumental - Vocal - Ritmo	- Atribución interna - Evaluación positiva - Gestión atención - Metacognición - Planificación



				- Producción verbal (D + C + CC)	- Preguntar D / responder CC - Preguntar C - Modelado Gestión Dlf demostración inmediata - Organización abierta - Organización estricta - Fluidez		compleja - Supervisión con autorregulación CC
32:29 – 35:55 (3'34'')	<b>11. Supervisión / autoevaluación por grupos</b>	Otra	IR (DC) IR (DC) IR (DC) IRF (DC)	Producción verbal (CC + D)	- Control de aula (siseo) - Dar instrucciones D - Preguntar D / responder CC - Fluidez - Humor - Señalar D	- Instrumental - Vocal - Ritmo	- Identificación dificultades - Atribución interna - Autoevaluación grupo - Evaluación positiva - Evaluación negativa - Gestión atención - Gestión tiempo - Metacognición - Planificación compleja - Supervisión con autorregulación CC
35:56 – 37:50 (1'54'')	<b>12. Atribuciones</b>	Otra	IRF (DC) IRF (dC) IRF (dC)	- Digresión - Producción verbal (CC + D)	- Control de aula (siseo) - Dar instrucciones D - Preguntar D /responder CC - Fluidez - Marcar pulso - Practicar en grupos - Preguntar D /responder CC - Gestión Dlfic resultados - Gestión Dlfic procesos	- Instrumental - Vocal - Ritmo	- Atribución interna - Gestión atención - Gestión tiempo - Metacognición - Supervisión con autorregulación CC - Supervisión en grupo con autorregulación CC
37:51 – 44:30 (6'39'')	<b>13. Repaso–pieza</b>	Obra	IRF (dC) IRF (DC)	- Digresión - Cantar (D +CC) - Tocar D - Postura - Producción mixta D - Producción verbal (D + CC)	- Ayuda proponer estrategia - Ayuda proponer opciones - Cantar sobre coro D - Modelado - Gestión Dlf modelado	- Tecnológico - Instrumental - Vocal - Ritmo - Postura - Procesamiento corporal	- Interacción-modos representación (vocal / corporal / auditiva) - Gestión atención - Gestión tiempo - Metacognición - Planificación

					<ul style="list-style-type: none"> <li>- Gestión Dif resultados</li> <li>- Bailar CC</li> <li>- Control de aula (siseo)</li> <li>- Control de aula (AM)</li> <li>- Dar instrucciones</li> <li>- Proponer tarea</li> <li>- Preguntar</li> <li>D/responder C</li> <li>- Dar a elegir</li> </ul>	- Procesamiento expresivo	compleja - Motivación intrínseca - Repaso
44:31 – 50:02 (5'29'')	<b>14. Cierre y grabación de la canción en móviles</b>	Obra	IRF (Dc)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cantar (D +CC)</li> <li>- Tocar D</li> <li>- Producción mixta D</li> <li>- Producción verbal (D + CC)</li> <li>- Cierre</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Canto privado</li> <li>- Control de aula (siseo)</li> <li>- Dar instrucciones</li> <li>- Dar órdenes</li> <li>- Preguntar</li> <li>D/responder C</li> <li>- Fluidez</li> <li>- Dar entrada</li> <li>- Gestión Dif demostración inmediata</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tecnológico</li> <li>- Instrumental</li> <li>- Vocal</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Gestión atención</li> <li>- Gestión tiempo</li> <li>- Metacognición representación auditiva</li> <li>- Repaso</li> <li>- Supervisión con autorregulación CC</li> </ul>

**ANEXO 10**

Glosario de términos musicales



## Glosario de términos musicales

*Aksak (ritmo)*: ritmo característico de la música danzada compuesto por dos unidades de duración, breve (negra) y larga (negra con puntillo). Entre estas dos unidades existe una relación aritmética irregular, porque no valen la mitad o el doble una de otra, sino  $2/3$  o  $3/2$ . Fue caracterizado como ritmo propio de la zona de los Balcanes (Bulgaria, Grecia, Albania, Yugoslavia, Armenia, etc.), principalmente por el compositor Béla Bartók. Después se ha encontrado en culturas diversas.

*Antegesto*: elevación del brazo y/o la mano que realiza el director en el tempo y dinámica de la primera nota que debe sonar en una frase musical, previamente a la misma, bien para dar una entrada o para anticipar cualquier otro hecho sonoro de la partitura.

*Boca chiusa*: boca cerrada.

*Canto llano*: canto empleado en la liturgia romana, monofónico, sin acompañamiento de instrumentos y generalmente de ritmo libre.

*Compases de amalgama*: Unión de varios compases compuestos o simples (por ejemplo,  $2/8 + 3/8$  formando  $7/8$ ).

*Diapasón*: diversos tipos de instrumentos (el más común en la música coral es una horquilla metálica) que se utilizan para obtener un sonido musical de referencia, que suele ser en la música posterior al siglo XVIII, 440 Herzios (nota *la*).

*Diatónica (escala)*: serie de sonidos musicales formada por intervalos de tono y semitono combinados entre sí.

*Fononimia*: cualquier sistema de gestos manuales para representar distintas alturas sonoras.

*Gestos sonoros*: comúnmente se refiere a los sonidos realizados con palmas, pitos, patadas, etc.

*Melismático*: en el contexto que aquí se emplea, se refiere a la entonación de diferentes notas sucesivamente sobre una misma sílaba.

*Modales (escalas)*: en el contexto que aquí se emplea, se refiere a las series sonoras que representan a cualquier sistema distinto del tonal mayor o menor.

*Monodía, monódico*: que consta de una sola línea melódica, para ser interpretada por un instrumento o por la voz.

*Muda vocal:* cambio hacia la altura de voz adulta que se produce en la adolescencia como consecuencia del desarrollo de las niñas y de los niños, siendo más marcado en estos últimos.

*Patrón interválico:* par sucesivo de sonidos separados por un determinado intervalo, que se repite partiendo de distintas alturas sonoras. En el calentamiento vocal es común repetir un patrón interválico ascendiendo o descendiendo por semitonos o tonos consecutivos.

*Pentatónicas (escalas):* distintas series de cinco sonidos pertenecientes a diversos sistemas sonoros.

*Polifonía, polifónico:* relativo a la música cuya textura se compone de varias melodías con entidad propia que suenan simultáneamente, distinto de la homofonía o melodía acompañada.

*Polirritmia:* uso de acentuaciones rítmicas diferentes sobre un esquema de compases permanente.

**ANEXO 11**

Consentimiento informado y autorización sobre imagen de menores







Facultad de Psicología

Universidad Autónoma de Madrid

### **Procesos de aprendizaje en el ensayo coral**

## **Consentimiento Informado**

Este documento certifica que yo, ..... he entendido la información que he recibido en relación a este estudio y que las preguntas que he formulado han sido respondidas de forma satisfactoria.

Entiendo que toda la información recogida es totalmente confidencial y que no será difundida por parte de los investigadores a menos que sea requerido por ley.

Acepto que los datos obtenidos en la investigación puedan ser empleados en reuniones de investigación y publicados sin que mi nombre o cualquier dato que pudiera identificarme sean usados.

Si tengo alguna duda o cuestión en el futuro, puedo consultar directamente a los responsables de la investigación, Maravillas Corbalán Abellán, Dra. M<sup>a</sup> Puy Pérez Echeverría y Dr. Juan Ignacio Pozo Municio, de la Universidad Autónoma de Madrid.

E-mails: [mara.corbalan@uam.es](mailto:mara.corbalan@uam.es), [mdelpuy.perez@uam.es](mailto:mdelpuy.perez@uam.es), [nacho.pozo@uam.es](mailto:nacho.pozo@uam.es)

Firma: \_\_\_\_\_

Fecha: \_\_\_\_\_



Yo, D./D<sup>a</sup>. \_\_\_\_\_

con DNI \_\_\_\_\_ padre/madre/tutor del menor \_\_\_\_\_ autorizo la realización de fotografías o grabaciones de vídeo en las que pueda aparecer mi hijo/a tomadas durante las clases, ensayos, conciertos o sesiones de investigación para que puedan ser empleados en reuniones de investigación y publicados sin que el nombre o cualquier dato que pudiera identificar al menor sean usados.

Si tengo alguna duda o cuestión en el futuro, puedo consultar directamente a los responsables de la \_\_\_\_\_ investigación, D..... y D....., de la Universidad Autónoma de Madrid.

E-mails de los responsables: ..... /  
.....

A tal fin, firmo la presente autorización para que así conste, en Madrid a \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20

Firma:

Fdo.....